

Mastergradsoppgave

Grete Bro Thuestad

Museenes samfunnsrolle  
og potensial som  
utdanningsinstitusjoner

Utdanning til  
demokratisk medborgerskap?



**Høgskolen i Telemark**

Avdeling for allmennvitenskapelige fag

# **Museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner**

Utdanning til demokratisk medborgerskap?

Mastergradsavhandling i kulturstudier 2013

Grete Bro Thuestad

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for allmennvitenskapelige fag  
Institutt for kultur og humanistiske fag  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2013 Grete Bro Thuestad

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Sammendrag

Denne studien tar for seg museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner, i lys av utdanning til demokratisk medborgerskap. Museene sees som *kunnskapsinstitusjoner*, med et samfunnsoppdrag om å medvirke til folkeopplysning og demokratisering. Avhandlingens hovedmål er å undersøke hvilket *potensial* de offentlig finansierte museene har når det gjelder å bidra til *utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandlingen ser medborgerskap som et *pedagogisk begrep* som involverer kunnskap, læring og ferdigheter. Et human og samfunnsetisk perspektiv anlegges<sup>1</sup>, og det vektlegges at demokratisk medborgerskap er en *rolle* som krever *aktiv, reflektert og ansvarlig deltagelse* i samfunnet.

For å undersøke dette temaet brukes kvalitativ metode, en trippelhermeneutisk og abduktiv tilnærming, samt dokumentanalyse. Studien baserer seg hovedsakelig på museumspolitisk og museologisk materiale.

Kulturpolitikken legger sentrale føringer og premisser som de offentlig finansierte museene må forholde seg til. I avhandlingens første del analyseres derfor museumspolitiske dokumenter, for å se hvilken samfunnsrolle museene pålegges å ha når det gjelder demokrati og folkeopplysning.

Del to av studien tar for seg museenes potensial som steder for læring, særlig studeres læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider. Dette gjøres med utgangspunkt i nyere forskning på museumspedagogikk og museumsbasert læring.

Avhandlingens tredje del diskuterer først hva som skal være formålet med museenes utdanningsarbeid, med utgangspunkt i noen sentrale teoretikere innen museum og læring. Det vises at deres tilnærming har sine begrensninger, dersom man ser utdanningsarbeidet i lys av demokratisk medborgerskap. Deretter fokuseres det på museenes samfunnsrolle som utdanningspolitiske aktører, og avhandlingens perspektiv utdypes. På bakgrunn av dette legges sentrale elementer i utdanning til demokratisk medborgerskap frem, og museenes potensial på området vurderes. Dette gjøres i lys av museenes potensial som læringsinstitusjoner (funnene fra del 2).

Avhandlingen konkluderer med at museene har et stort potensial som steder for kunnskap og læring, samt at de som kunnskapsbaserte og uavhengige utdanningsinstitusjoner kan være sentrale aktører i utdanningen av demokratiske medborgere. Samtidig viser undersøkelsen at dette potensialet nok i stor grad er urealisert, og at det vil kreve endring og nytenkning dersom det skal utnyttes.

---

<sup>1</sup> Menneskerettighetene sees som demokratiets normative grunnlag.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	III
Innholdsfortegnelse .....	IV
Forord .....	VI
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Et globalt fenomen i en lokal kontekst - med et demokratisk potensial? .....	1
1.2 Problemstilling, forskningspremisser og oppgavens struktur .....	2
<b>2 Museum som institusjon .....</b>	<b>6</b>
2.1 Hva er et museum? Begrep og kort historikk .....	6
2.2 Offentlige og halvoffentlige museum i Norge .....	9
<b>3 Teoretisk perspektiv .....</b>	<b>12</b>
3.1 Faglig utgangspunkt - nye kulturstudier .....	12
3.2 Kritisk teoris opprinnelige innsikt - mening og rettferdighet .....	12
3.3 Demokrati og medborgerskap .....	13
3.3.1 Hva er demokrati? .....	13
3.3.2 Menneskerettighetene som det normative grunnlaget for demokratiet .....	16
3.3.3 Demokratisk medborgerskap - ulike tilnærminger .....	18
3.3.4 Medborgerskap som pedagogisk begrep .....	20
<b>4 Metode .....</b>	<b>23</b>
4.1 Kvalitativ metode og eksplorerende problemstilling .....	23
4.2 Forskerperspektiv og metodiske konsekvenser .....	24
4.3 Materialet i undersøkelsen - begrunnelse, utvalg og kildekritikk .....	25
4.3.1 Museumspolitisk materiale .....	26
4.3.2 Museologisk materiale .....	29
4.4 Trippelhermeneutisk og abduktiv tilnærming .....	30
4.5 Temasentrert dokumentanalyse .....	31
4.6 Sikring av kvalitet i studien .....	32
<b>5 Museum og demokrati - kulturpolitikkenes krav og retorikk .....</b>	<b>35</b>
5.1 Opplysningsinstitusjoner i et kontinuerlig demokratiprojekt .....	35
5.2 Alles rett til representasjon, medvirkning, tilgang og anerkjennelse .....	37
5.2.1 Lik representasjon .....	38
5.2.2 Medvirkning .....	39
5.3 Demokratisering som folkeopplysning, like kulturelle rettigheter og anerkjennelse, samt empowerment - oppsummering .....	43

5.4 Museenes samfunnsrolle som folkeopplysere .....	44
5.4.1 Dialoginstitusjoner i et folkeopplysningsperspektiv .....	45
5.4.2 Kulturpolitiske krav til formidlingen .....	47
5.4.3 Museene som forvaltere og formidlere av kunnskap .....	52
5.4.4 Museenes samfunnsrolle som folkeopplysere - oppsummering.....	57
5.4.5 Museenes kunnskapsprosjekt - kulturell identitets- og anerkjennelsespolitikk?.....	59
<b>6 Museum og læring .....</b>	<b>64</b>
6.1 Museum, utdanning og demokrati .....	64
6.2 Museum som læringsarena .....	66
6.2.1 Dominerende læringssyn - konstruktivismen.....	66
6.2.2 Et utvidet læringsbegrep og en kontekstuell læringsmodell .....	68
6.2.3 Erfaringslæring.....	69
6.3 Museenes potensial som læringsinstitusjoner - med særlig vekt på samarbeid mellom museum og skole .....	70
6.3.1 Museumsbasert læring - kjennetegn og mulig potensial .....	71
6.3.2 Utbyttet av museumslæringen.....	79
6.3.3 Bemerkninger til forskningsresultatene - potensial versus praksis .....	80
6.4 Er museenes potensial realisert i Norge?.....	82
6.4.1 Samarbeid mellom museum og skole - læringspotensialet utnyttet? .....	82
6.4.2 Opplever publikum museene som relevante informasjonskilder? .....	84
6.4.3 Museum som læringsarena - hva må til for at potensialet skal utnyttes?.....	85
6.5 Museenes potensial som læringsinstitusjoner - oppsummering .....	90
6.6 Konstruktivistisk læringssyn og dialogbasert formidling - noen utfordringer .....	92
<b>7 Museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner - i lys av utdanning til demokratisk medborgerskap .....</b>	<b>95</b>
7.1 Museenes utdanningsarbeid - formål og potensial.....	95
7.2 Museenes samfunnsrolle som utdanningspolitiske aktører.....	100
7.3 Museum og utdanning til demokratisk medborgerskap.....	105
7.3.1 En stille krise? .....	106
7.3.2 Utdanning til demokratisk medborgerskap - sentrale elementer og museenes potensial.....	107
7.3.3 Museum og utdanning til demokratisk medborgerskap - oppsummering.....	114
<b>8 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>116</b>
Litteraturliste .....	121

## **Førord**

Den offentlige samtalen om museene har de siste årene i stor grad vært preget av debatt og uenighet omkring museenes beliggenhet, ytre form/arkitektur (jf. signalbygg), strukturering, problemer med sammenslåing og ledelse. Velkjente eksempler på dette fra Oslo er uenigheten omkring museumsetableringer i Bjørvika, bråket rundt Nasjonalmuseet og debatten om nye Kulturhistorisk museums beliggenhet.

Museumsreformen som ble satt i gang i 2002 har først og fremst dreid seg om strukturering og omorganisering/sammenslåing, for å få større og sterkere institusjoner.<sup>2</sup>

Men hva med museenes innhold og samfunnsrolle?

Dette var utgangspunktet for at jeg valgte å se nærmere på museenes samfunnsrolle og potensial som offentlige utdanningsinstitusjoner.

Takk til mine veiledere Geir Vestheim og Marit Johansson, for mange nyttige råd og innspill. Takk til gode venner og familie, dere gjør livet til en glede. Og ikke minst, takk til Tormod, Sissel og Truls – uten deres kjærighet, hjelp og støtte hadde denne avhandlingen ikke vært mulig.

---

<sup>2</sup> I følge evalueringen i St.meld. nr. 49 (2008-2009). Reformen ble formelt avsluttet i 2009, men flere av konsolideringsprosessene har fortsatt etter det.

# 1 Innledning

## 1.1 Et globalt fenomen i en lokal kontekst – med et demokratisk potensial?

Museum er et globalt fenomen, over hele verden finnes denne institusjonstypen, og den er i dag mer populær enn noensinne. Museumsbransjen er en vekstnæring.<sup>3</sup> Antallet museumsbesøkende har også vokst betydelig.<sup>4</sup> I løpet av et år har museene flere besøkende enn fotballkamper.<sup>5</sup> Dette viser at selv om museumsinstitusjonen har møtt kritikk – blant annet for å være mausoleer og gammelmodige medier, og at kunnskapen de forvalter og formidler er utdatert, har man ikke mistet troen på museet som institusjon. Både blant publikum, politikere, byutviklere og akademikere er interessen stor, og spektakulære museumsutbygninger setter sitt preg på byutviklingen i mange storbyer.<sup>6</sup> Museumsfenomenet innebærer ikke bare vekst, men også større variasjon og mangfold.<sup>7</sup> Det er en institusjonsform som kan romme ”mye ulikt av ambisjoner, politikk, gjenstander og kunnskap” (Amundsen og Brenna 2010:9). Museene tar også del i en teknokratisk og kommersiell agenda, politikere og stedsutviklere har vist økende interesse for dem og de spiller en sentral rolle i den såkalte opplevelsesøkonomien. De er sentrale i den globale turistindustrien og i den globale konkurransen om prestisje og symboler.<sup>8</sup> Samtidig knytter kulturpolitikken museene ikke bare til steds- og næringsutvikling, men også til folkeopplysning og demokratisering, samt til bevaring og forvaltning av kulturarven. Den internasjonale museumsorganisasjonen ICOM definerer museer som ikke-kommersielle institusjoner – for studier, utdanning og underholdning, som skal ”tjene samfunnet og dets utvikling” (ICOM 2007). Museene blir altså tillagt svært mange forskjellige roller i samfunnet. Staten legger ulike føringer gjennom stortingsmeldinger og offentlige utredninger. I tillegg kommer andre forventninger og krav både innenfor og utenfor feltet. Er alle disse rollene forenelige med hverandre? Alle de forskjellige oppgavene og forventningene gjør at det kan være behov for å gå i dybden og undersøke grunnleggende problemstillinger knyttet til museenes samfunnsrolle. I Norge har det vært gjort lite forskning på museenes samfunnsrolle, og Ydse etterlyser derfor forskning på sektorens grunnlagsproblemer (Ydse 2007:39). For eksempel når det gjelder grunnleggende spørsmål som - hvorfor har vi museer? Hvilken rolle skal de spille i dagens

---

<sup>3</sup> Amundsen og Brenna (2010:9). Gordon Fyfe bruker betegnelsen ”the museum phenomenon” om den enorme veksten i antallet museer i siste halvdel av 1900-tallet. På verdensbasis ble mellom 90-95% av dagens museer etablert etter 2. verdenskrig (Fyfe 2011:39-40). Se også Steven Hoelscher (2011:201).

<sup>4</sup> Gordon Fyfe (2011:39-40).

<sup>5</sup> Amundsen og Brenna (2003:12).

<sup>6</sup> Amundsen og Brenna (2010:9).

<sup>7</sup> Gordon Fyfe (2011), Macdonald (2011b).

<sup>8</sup> Ydse (2007:23), Amundsen og Brenna (2010:9-10), Macdonald (2011b:5).



komplekse samfunn? (Ydse 2007:29). Grunnleggende problemstillinger når det gjelder museenes rolle i samfunnet er nettopp noe av det jeg vil se nærmere på her.

I denne oppgaven ønsker jeg nemlig å undersøke museenes samfunnsrolle som utdanningsinstitusjoner, i et demokratisk perspektiv. Særlig vil jeg se på hvilket potensial museene har når det gjelder å bidra til utdanning til demokratisk medborgerskap.

Siden det er museene som offentlige utdanningsinstitusjoner jeg ønsker å undersøke, vil jeg se på de offentlige og halvoffentlige museene. Dette er museum som får sin hovedfinansiering fra statlig hold, og som dermed omfattes av kulturpolitikken. For å avgrense vil jeg ta utgangspunkt i norsk museumslandskap. Men problemstillingene jeg tar opp er ofte generelle, og jeg ser dem i lys av en globalisert verden. Dermed vil dette også kunne være relevant for museum i andre land. Flertallet av de offentlige og halvoffentlige museene i Norge er kulturhistoriske, og dette vil jeg ta hensyn til. Men som vi skal se er det ikke helt enkelt eller nødvendigvis ønskelig å skille skarpt mellom ulike typer museer (jf. kapittel 2.2).

## **1.2 Problemstilling, forskningspremisses<sup>9</sup> og oppgavens struktur**

I denne oppgaven vil jeg undersøke museenes demokratiske potensial som utdanningsinstitusjoner. Hovedfokus vil være på hvilket potensial museene har når det gjelder å bidra til utdanning til demokratisk medborgerskap. Undersøkelsen tar utgangspunkt i museenes rolle som *offentlige kunnskapsinstitusjoner* (jf. kapittel 2.1), med et samfunnsoppdrag om å medvirke til folkeopplysning og demokratisering (jf. kapittel 5). Det er altså museenes rolle som offentlige og *ikke-kommersielle utdanningsinstitusjoner* som er utgangspunktet i denne oppgaven (jf. ICOM 2007).

I tråd med vitenskapelig etterprøvarhet og forskerrefleksivitet vil jeg nå definere *premissene*<sup>10</sup> som jeg har formulert problemstillingen for denne undersøkelsen ut i fra:

1. Museene er *kunnskaps- og formidlingsinstitusjoner med demokratiske forpliktelser*.
2. Vi lever i en *globalisert verden* hvor vi i økende grad er gjensidig avhengige av hverandre (både innen handel/økonomi, miljø/klima, politikk, sikkerhet og ressurser), og blir mer bevisste om hverandre og denne gjensidige avhengigheten og påvirkningen (gjennom nye informasjons- og kommunikasjonsformer som internett og fjernsyn<sup>11</sup>).

---

<sup>9</sup> Mitt forskningsperspektiv redegjøres mer grundig for i teorikapittelet, samt noe i metodekapittelet og generelt i oppgaven. I lys av disse premissene kan man kanskje si at jeg anlegger et human- og samfunnetisk perspektiv.

<sup>10</sup> Premissene er utviklet med utgangspunkt i en rekke forskere. Blant annet Eriksen (2009, 2010), Hylland Eriksen (2008), Stiglitz (2008), Lindner (2004a), Nussbaum (2010), Stray (2010, 2011), Foros og Vetlesen (2012), Lysaker (2007). Jeg vil komme tilbake til og utdype disse premissene underveis i oppgaven.

<sup>11</sup> Selvsagt også gjennom den transportrevolusjonen som for eksempel jetfly og høyhastighetstog representerer.

Samtidig blir informasjonsflyten enorm og vanskeligere å ha oversikt over – verden har blitt mindre, men også mer kompleks (i alle fall tilsynelatende).

3. Den gjensidige avhengigheten gjør at vi også har *store felles utfordringer* (for eksempel når det gjelder handel/økonomi, miljø/klima, politikk, sikkerhet, ressurser/fordeling).

4. Vi har *muligheter* til å utvikle demokratiet og verden bedre (eller i det minste på en annen måte) enn i dag, og med utgangspunkt i menneskerettighetene er vi forpliktet til å prøve.

5. Demokrati dreier seg om både individ og fellesskap, og er en krevende statsform som krever *aktiv deltagelse* fra borgerne (medborgerskap som både *status* og *rolle*).

6. Demokratisk medborgerskap er et *pedagogisk begrep* som involverer kunnskap, læring og ferdigheter.

7. Medborgerskap er en rolle som innebærer både *rettigheter* og *plikter*, og som krever *ansvarlighet* og forståelse for ”de andre”.

8. Jeg ser menneskerettighetene - forstått som *alle menneskers likeverd*, som demokratiets normative grunnlag.

I lys av disse premissene har jeg formulert følgende problemstilling og underspørsmål:

### ***Problemstilling***

Hvilket demokratisk potensial har museene som steder for kunnskap, læring og medborgerskap?

Underspørsmål:

1. Hvordan knytter kulturpolitikken museene til demokratisering? Hvilken samfunnsrolle pålegges museene å ha når det gjelder demokrati og folkeopplysning?

2. Hvilket potensial har museene som steder for læring?

3. Hvilken kunnskap og hvilke medborgerferdigheter trengs dersom den krevende statsformen som demokrati er skal fungere og utvikle seg?

4. Hvilke potensial har museene når det gjelder å bidra til utdanning til ansvarlig demokratisk medborgerskap?

5. Hva skal formålet med museenes formidling og samfunnsrolle være?

Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen i 5 underspørsmål (jf. listen over).

I *kapittel 5* undersøker jeg hvordan kulturpolitikken og ABM-utvikling knytter museene til demokratisering, gjennom å analysere museumspolitiske dokumenter. Hvilken samfunnsrolle pålegges museene å ha når det gjelder demokrati og folkeopplysning? Hva vektlegges som demokratisk relevant? De offentlige og halvoffentlige museene er nært knyttet til den offentlige forvaltningen, og kulturpolitikken legger sentrale føringer og premisser som museene må forholde seg til. Kulturpolitikken danner derfor et sentralt utgangspunkt og en sentral referanseramme for en undersøkelse av museenes samfunnsrolle som offentlige utdanningsinstitusjoner. Kulturpolitikken er også påvirket og inspirert av museumsfeltet selv, samt av den museologiske forskningen. Det virker å være en gjensidig påvirkning mellom kulturpolitikken og museumsfeltet (jf. kapittel 4 og 5). Derfor vil en analyse av museumspolitiske dokumenter også kunne gi relevant kunnskap om museumsfeltet.

Som vist i premissene (og kapittel 3) ser jeg demokratisk medborgerskap som et pedagogisk begrep som involverer kunnskap, læring og ferdigheter. I *kapittel 6* undersøker jeg derfor museenes potensial som steder for læring. Jeg ser på hva som kjennetegner museum som læringsarena, samt hva som er museenes styrke som læringsinstitusjoner. Særlig ser jeg på læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider. Dette gjør jeg med utgangspunkt i nyere forskning på museumspedagogikk og museumbasert læring.

I *kapittel 7* ser jeg på hvilken kunnskap og hvilke medborgerferdigheter som er viktige for demokratiet, og søker å analysere hvordan museene kan bidra her – i lys av mine funn fra kapittel 6. I tråd med premissene over fokuserer jeg på hvordan museene kan bidra til å utdanne kunnskapsrike, aktive og ansvarlige demokratiske medborgere. Medborgere som ser at demokrati dreier seg om både individ og fellesskap, og som føler ansvar både for seg selv og andre. I kapittel 7 diskuterer jeg også hva som skal være formålet med museenes utdanningsarbeid, samt ser på museenes samfunnsrolle som utdanningspolitiske aktører. Finnes det ubrukte potensialer dersom man ser museenes formål og samfunnsrolle i lys av demokratisk medborgerskap? I *kapittel 8* presenteres mine hovedfunn og konklusjoner.

Kapittel 1–4 tar for seg undersøkelsens bakgrunnsmateriale. I *kapittel 1* presenteres problemstilling, forskningspremisses og oppgavens struktur. *Kapittel 2* tar for seg museum som institusjon. Jeg redegjør for museumsbegrepet og dets historikk, samt ser på offentlige og halvoffentlige museum i Norge. Mitt teoretiske perspektiv presenteres i *kapittel 3*. Jeg redegjør for demokrati- og medborgerteori, samt medborgerskap som pedagogisk begrep. I *kapittel 4* presenteres metodisk framgangsmåte, materialet undersøkelsen bygger på, samt konsekvenser av min teoretiske og metodiske tilnærming. Jeg benytter meg av kvalitativ

metode, eksplorerende problemstilling, og en trippelhermeneutisk og abduktiv tilnærming i denne undersøkelsen. Min analytiske tilnærming er temasentrert og jeg analyserer både museumspolitiske og museologiske dokumenter.

## 2 Museum som institusjon

### 2.1 Hva er et museum? Begrep og kort historikk

La oss først se på den internasjonale museumsorganisasjonen ICOM<sup>12</sup> sin definisjon av et museum. Det er denne definisjonen som danner utgangspunktet for museumsdrift i Norge. Det henvises til denne i museumspolitiske dokumenter, for eksempel i den siste museumsmeldingen (St.meld.nr. 49 2008-2009:145).

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 materiell og immateriell (kultur)arv om menneskene og deres omgivelser i studie-, utdannings-, og underholdningsøyemed.<sup>13</sup> (ICOM 2007)

Denne definisjonen er kompleks og inneholder mange elementer. Jeg vil i det følgende se nærmere på noen av dem. Definisjonen beskriver museer som permanente og *ikke-kommersielle* institusjoner som skal *tjene samfunnet* og være åpne for publikum. De er *sivilsamfunnsinstitusjoner* i samfunnets tjeneste, som skal være *offentlig tilgjengelige*. Museenes rolle som utdanningsinstitusjoner står sentralt i ICOM definisjonen. Formålet er som den viser *studier, utdanning og underholdning*. Dette er også fremtredende i kulturpolitikken, hvor man ser museene som folkeopplysningsinstitusjoner og som steder for kunnskap og opplevelser (jf. kapittel 5). Det som skiller museene fra andre sivilsamfunnsinstitusjoner med tilsvarende oppgaver (som universitet, skoler, bibliotek og arkiv) er, i følge Anne Eriksen<sup>14</sup>, helheten av aktiviteter og de fire sentrale oppgavene til museet – nemlig *samling, bevaring, forskning og formidling* (Eriksen 2009:13). Museumsvirksomhet har tradisjonelt vært knyttet til det materielle, *gjenstanden* har vært i fokus.<sup>15</sup> Men de senere årene har fokuset endret seg til også å omfatte såkalt *immateriell kulturarv*, som definisjonen over viser. Ydse peker på at gjenstandseksplorasjonen i samtiden gjør at innsamlings- og dokumentasjonsmetoder må sees i nytt lys (Ydse 2007:27). Enkelte museologer har også spurt

---

<sup>12</sup> *The International Council of Museums* er den viktigste internasjonale organisasjonen for museer og museumsansatte. ICOM har formell tilknytning til UNESCO. ICOMs arbeide foregår både i internasjonale og i nasjonale komiteer. Norsk ICOM er en av 117 nasjonale komiteer ([www.icom-norway.org](http://www.icom-norway.org)).

<sup>13</sup> Slik definisjonen gjengis i St.meld. nr. 49 (2008-2009:145). Det var først i 2007 at *immateriell* ble lagt til i ICOM definisjonen, før dette hadde man bare fokus på det materielle. Definisjonen slik den gjengis på ICOMs hjemmeside:

*A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment* (ICOM 2007). Hentet den 2.11.2010 på: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition>.

<sup>14</sup> Eriksen er professor i kulturhistorie og har gitt ut boken *Museum : En kulturhistorie* (2009). Hun har også gitt ut flere bøker om historieforståelse og kulturminner.

<sup>15</sup> Eriksen (2009), Vestheim (1994), Ydse (2003, 2007).

seg om museet i dag trenger gjenstanden.<sup>16</sup>

I museumslitteraturen har det vært vanlig å bruke offentlighet som et hovedkriterium som skiller de ”egentlige” museene fra de eldre samlingene som ikke var allment tilgjengelige – som skattekamre, kuriositetskabinett, fyrstesamlinger og lærde studiesamlinger.<sup>17</sup> Eriksen (2009) mener offentlighetskriteriet er problematisk, og at det fremstår mer som et nåtidig kulturpolitisk ideal, enn som en historisk realitet. Ofte var tilgjengeligheten sterkt begrenset i den tidlige perioden av de nye ”offentlige” museene. Det faktum at samlingene åpnes for allmennheten forteller nok derfor mer om generell samfunnsutvikling, enn om spesifikk museumshistorie (Eriksen 2009:20). Det ”offentlige museet” ble, sammen med mange andre kulturinstitusjoner, bygd ut på 1700-tallet som en del av *det moderne sivilsamfunnet*.<sup>18</sup> Kulturinstitusjonene hadde før dette en annen form, fordi samfunnet de var en del av hadde andre idealer og ideer, blant annet når det gjaldt synet på offentlighet (samme sted). Her ser vi at museene er *tett knyttet til samfunnsutviklingen generelt*. Flere studier viser at museene påvirkes og endrer seg i takt med samfunnets utvikling og rådende ideologier.<sup>19</sup> Ydse påpeker at museer er ”samlinger hvor ting ordnes, og de er derfor tydelige illustrasjoner på skiftende verdensbilder og kunnskapssyn” (Ydse 2007:12).<sup>20</sup>

I lys av dette kan Wunderkammerne fra 1500- og 1600-tallet forstås på bakgrunn av datidens vitenskap om forholdet mellom mennesker og natur, og folkemuseene kan sees som et resultat av opplysningstidens idealer og ideen om nasjonen som vokste frem på 1800-tallet. Med dagens situasjon som bakteppe kan man imidlertid sette spørsmålsteget ved museenes evne til å endre seg i takt med samfunnet. (Ydse 2007:12)

ICOM definisjonen omtaler museene som permanente institusjoner. Ikke bare formidler de fleste museer historie i en eller annen form, de er også selv *historiske institusjoner*.<sup>21</sup> Som permanente institusjoner har de varighet over tid, og drives kontinuerlig. Når de i tillegg har samling og bevaring som viktige oppgaver, får denne historiske dimensjonen ekstra tyngde. Derfor vil museenes egen historie avspeiles i samlingene, og vise hva som har vært viktig i ulike perioder, hvilke idealer og ideer som har formet institusjonene på ulike tidspunkt (Eriksen 2009:13-14). Museenes samlinger vil som vist over også speile samfunnets idealer og kunnskapssyn. Dermed vil de være del av en større kunnskapshistorie.

---

<sup>16</sup> Ydse (2007:22-24). Steven Conn (2010) har gitt ut bok om temaet.

<sup>17</sup> Eriksen (2009:20), Amundsen og Brenna (2003:10). Også Museumsutredningen påpeker dette (NOU 1996:7:24).

<sup>18</sup> Vestheim (1994:20-21).

<sup>19</sup> Ydse (2007:12), med henvisning til en rekke forskere.

<sup>20</sup> Med henvisning til etnologene Lene Floris og Anette Wasström (1999:25).

<sup>21</sup> Eriksen (2009:13), Pedersen (2010:41).

La oss til slutt se litt nærmere på selve *begrepet museum*. Historikeren Paula Findlen (1989)<sup>22</sup> har undersøkt bruken av begrepet. Ordet *Musaeum* betyr et sted for å dyrke musene - gudinnene som i følge gresk mytologi beskytter vitenskapen og de skjønne kunster. I følge Findlen brukes begrepet i antikken (blant annet om biblioteket i Alexandria), men blir lite brukt i middelalderen. I Renessansen trekkes begrepet fram igjen, og brukes om et lukket og kontemplativt sted, hvor den lærde kunne filosofere. Begrepet ble også brukt om studerkammer.<sup>23</sup> Litt enkelt kan en si at begrepet ble brukt om *den lærdes studiesamling*. Men museumsbegrepet var *mangetydig* og det fantes mange nære slektninger.<sup>24</sup> Findlen (1989) viser at museene i renessansen ble en sentral arena for kunnskapsproduksjon og et ”organiseringsprinsipp” for kulturell aktivitet (Eriksen 2009:23). I følge Eriksen (2009) fremhever Findlen (1994) at museet er *et sted for produksjon og organisering av kunnskap*. Det er samlingene som står i sentrum. Men samtidig har museenes kunnskapsproduksjon en *viktig sosial side*. I museene diskuteres det, man utveksler kunnskap og gjenstander, det utføres eksperimenter og demonstrasjoner. Selv om gjenstander og bøker er utgangspunktet, er denne aktiviteten og de sosiale båndene like sentrale for å forstå museenes mening og funksjon.<sup>25</sup> Eriksen mener dette perspektivet gir en *åpen og fleksibel forståelse av museene*. I stedet for å basere seg på tilstedeværelsen av bestemte trekk, slik offentlighetskriteriet gjør, sees museene i dette perspektivet som ”foranderlige og preget av skiftende sosiale strukturer og historisk varierende kunnskapsidealer” (Eriksen 2009:23). Dette innebærer at den oppblomstringen av store, offentlige museer som man så fra 1800-tallet, og som var nært knyttet til nasjonsbygging og demokratisering, bare er én fase i museenes historie. Man kan derfor ikke ta for gitt at dette er museenes ”endelige – eller mest egentlige – form” (samme sted). Som Eriksen poengterer kan andre kunnskapsprosjekter og oppgaver komme til å prege museene i framtiden.

Museumshistorien er svært sammensatt, og Eriksen (2009) viser til mange eksempler som illustrerer dette. Likevel er det visse trekk som hele tiden har gått igjen. Museene har nemlig hele tiden dreid seg om ”organisering og kommunikasjon av kunnskap – etter en rekke ulike prinsipper – og om forholdet mellom kunnskap og offentlighet” (Eriksen 2009:48). Museene er dermed også uttrykk for historisk spesifikke oppfatninger av kunnskapsorganisering og av kunnskapens rolle i offentligheten (samme sted).

---

<sup>22</sup> I følge Eriksen (2009:21-23).

<sup>23</sup> Findlen (1989), i følge Eriksen (2009:22).

<sup>24</sup> For eksempel ble både ordene *museum*, *studio* og *kabinett* brukt om studerkammer, og det var en nær sammenheng mellom *museum* og *bibliotek* (Findlen 1989, i følge Eriksen 2009:22-23).

<sup>25</sup> Eriksen (2009:23), med henvisning til Findlen (1994).

Mitt utgangspunkt i denne oppgaven er derfor å se museene som nettopp dette - *kunnskapsinstitusjoner* som dreier seg om *organisering og kommunikasjon* av kunnskap, samt om *kunnskapens rolle i samfunnet*.

## 2.2 Offentlige og halvoffentlige museum i Norge

Det er museenes rolle som *offentlige utdanningsinstitusjoner* jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven. Derfor tar jeg utgangspunkt i de offentlige og såkalt halvoffentlige museene. Det vil si museum som får sin *hovedfinansiering fra det offentlige*, og som dermed *omfattes av kulturpolitikken*. Jeg tar utgangspunkt i det norske museumslandskapet, men vil også trekke inn utvikling og erfaringer fra andre land, der det er relevant. De halvoffentlige museene dominerer det norske museumslandskapet. De halvoffentlige museene har en fordeling der offentlige tilskudd utgjør i snitt ca. 70%, og de resterende må hentes inn gjennom egeninntekter.<sup>26</sup> De fleste museum må altså, selv om de er ikke-kommersielle institusjoner, hente inn en god del egeninntekter. Dette gjør at enkelte omtaler museene som preget både av børs og katedral (Ydse 2007). I tillegg til disse halvoffentlige museene omfatter de offentlig finansierte museene et mindre antall nasjonale institusjoner, og noen såkalte knutepunktinstitusjoner.<sup>27</sup> Det norske museumslandskapet har hatt et sterkt desentralisert preg<sup>28</sup>, men dette er noe svekket etter museumsreformen. Museumsreformen (2002-2009) hadde konsolidering av enheter som sitt fremste virkemiddel, og førte til at antallet museum med offentlig finansiering ble redusert fra godt over 300 enheter til 85 museer.<sup>29</sup> Disse museene utgjør det som nå blir kalt *Det nasjonale museumsnettverket*, og er samlet under én post på statsbudsjettet. Flertallet av museene i nettverket er *kulturhistoriske museer*<sup>30</sup>, og de kulturhistoriske museene er den største gruppen museer i Norge (Eriksen 2009:11). Dette vil jeg måtte ta hensyn til i denne undersøkelsen. Men problemstillingene jeg tar opp er generelle og vil dermed kunne være relevante for en rekke museumstyper. I tillegg har mange av

---

<sup>26</sup> I følge Museumsutredningen (NOU 1996:7). Egeninntektene har sunket noe: i 2005 utgjorde egeninntektene 28,9% og i 2008 26%, i følge statistikken i St.meld. nr. 49 (2008-2009:117). Det offentlige tilskuddet har som hovedprinsipp en fordeling der staten bidrar med 60% og regionen 40% (St.meld. nr. 49 2008-2009:9).

<sup>27</sup> 16 nasjonale institusjoner i 2002, 3 knutepunktinstitusjoner i 2001 (St.meld. nr. 49 2008-2009:120).

<sup>28</sup> Før museumsreformen startet i 2002, fikk over 300 halvoffentlige museer statlig tilskudd gjennom tilskuddsordningen fra 1975 (St.meld. nr. 49 2008-2009:120). Tilskuddsordningen (1975) førte til en sterk økning i antallet små, lokale museer, og bidro dermed til at det norske museumslandskapet har hatt et sterkt desentralisert preg (Eriksen 2010:65-66, se også Vestheim 1994 og Museumsutredningen 1996).

<sup>29</sup> (St.meld. nr. 49 2008-2009:17). Men flere av konsolideringsprosessene er ikke avsluttet, man regner med å ende opp med ca. 75 museumsenheter når prosessene er avsluttet (St.meld. nr. 49 2008-2009:9, 112).

<sup>30</sup> Dette ser man blant annet ved at kulturhistorisk materiale dominerer museenes samlinger. Museene i nettverket hadde i 2008 totalt 3 314 027 gjenstander. Kulturhistoriske gjenstander er den desidert største gruppen (2 799 176), så kommer kunsthistoriske (256 804), naturhistoriske (170 367) og til slutt arkeologiske (87 680). I tillegg hadde museene 20 965 675 fotografier og 32 277 hyllemeter arkivmateriale (St.meld. nr. 49 2008-2009:81).



museene både kulturhistorisk, naturhistorisk, arkeologisk og kunsthistorisk materiale.<sup>31</sup> Det er ikke alltid enkelt, og heller *ikke nødvendigvis formålstjenlig å skille skarpt mellom ulike typer museer*. I dag er det både et kulturpolitisk ønske om større samarbeid museene imellom, og mellom museene og andre institusjoner (for eksempel universiteter og høyskoler). I tillegg preges kunnskapsinstitusjoner og vitenskapen generelt av fokus på *tverrfaglighet*. Og for å håndtere utfordringer i dagens komplekse samfunn må man vel kunne si at en tverrfaglig tilnærming er en forutsetning. I følge Vestheim har det tradisjonelt vært vanlig å skille mellom kunst- og kulturhistoriske museum og naturhistoriske museum (Vestheim 1994:33). Han mener at dette skillet er kunstig, om man ser naturhistorien og kulturhistorien i sammenheng. Det er også interesse for å bryte ned dette skillet fra museumsfaglig hold, blant annet gjennom økomuseumstanken – der ”natur og kultur går saman i eit utvida miljøomgrep” (Vestheim 1994:33).<sup>32</sup> Mange av de kulturhistoriske museene er også blitt etablert nettopp som såkalte friluftsmuseum, hvor natur og kultur ble sett i sammenheng (Pedersen 2010:53-58). Den romantiske landskapsparken var et viktig forbilde for friluftsmuseene (samme sted). I lys av de kulturskapte klimaproblemene vi i dag står overfor virker også et slikt skille kunstig og mer til hinder enn utvikling.<sup>33</sup> Vi ser også en tilnærming mellom kunst/kunstmuseer og andre typer museer i dag.<sup>34</sup>

La oss likevel se kort på hva som kjennetegner *kulturhistoriske museer*, siden de dominerer det norske museumslandskapet. De kulturhistoriske museene, som også kalles folkemuseum eller friluftsmuseum, har idehistorisk røtter i 1700-tallets vesteuropeiske opplysningstradisjon (Vestheim 1994:94). Selv om museene også har eldre røtter enn dette (jf. 2.1/Eriksen 2009). Det er vanlig å se de kulturhistoriske museene, slik vi kjenner dem i dag, som et *produkt av moderniteten*, og som et resultat av 1800-tallets fokus på *folkeopplysning og nasjonal identitetsbygging*.<sup>35</sup> Dette har utgjort sentrale referansepunkter i museenes formidlingsdiskurs, som i følge Ydse har vært kjennetegnet av fokus på opplysning, identitetsskaping og nasjonalisme, nostalgi og museene som ”*redningsstasjoner*” (Ydse 2003:33-34). Nasjonalismen og bevaringsideologien har møtt sterk kritikk de siste tiårene og man snakker

---

<sup>31</sup> Museumsutredningen (NOU:1996:7, kapittel 6). Etter museumsreformens konsolideringer (2002-2009) er nok dette forsterket.

<sup>32</sup> Vestheim viser også til museum der kulturlandskapet blir forstått som ”gjenstand” og en integrert del av museets samling. Som eksempel trekker han frem De Heibergske Samlinger i Sogn (Aaraas 1990).

<sup>33</sup> Dette gjelder også om museene skal få til en økt vektlegging av økologi og miljøvern, slik både ABM-meldingen (1999-2000) og Kulturmeldingen (2003) legger opp til.

<sup>34</sup> Jf. prosjektet *Museale forstyrrelser* – hvor kunstnere ble invitert til samarbeid med kulturhistoriske museer, den økende bruken av kunstneriske virkemiddel i utstillingene (for eksempel Hjerneutstillingen på Teknisk museum), og det faktum at museum, arkiv og kunst var tema for Kulturrådets årskonferanse i 2011.

<sup>35</sup> Se for eksempel Ydse (2003:32), Vestheim (1994), Pedersen (2010:41).

om museenes forvitrede nasjonale legitimitet.<sup>36</sup> Dette ser man også i kulturpolitikken, som nå vektlegger *kulturell identitet* og *kulturell toleransetrening*. Samt vektlegger at den tradisjonelle folkeopplysningens monologform må erstattes av dialog – museene omtales i kulturpolitikken nå som *dialoginstitusjoner*. Fokuset på museene som ”redningsstasjoner” (bevaringsaspektet) har også blitt flyttet mer over på *samtidsdokumentasjon* og på at museene må være *relevante og aktuelle* for sin samtid (se kapittel 5 for mer).<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Amundsen og Brenna (2010), Aronsson (2006).

<sup>37</sup> Museumsutredningen (1996), ABM-meldingen (1999-2000), St.meld. nr. 49 (2008-2009).

### 3 Teoretisk perspektiv

#### 3.1 Faglig utgangspunkt - nye kulturstudier

Denne oppgaven skrives innenfor fagtradisjonen nye kulturstudier (Cultural studies<sup>38</sup> internasjonalt), som er en tverrfaglig tradisjon hvor man kombinerer innsikter fra humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Tradisjonen er ingen klar disiplin, men skiller seg fra de klassiske kulturfagene ved å anlegge et bredt og komplekst kulturbegrep<sup>39</sup> – hvor kultur enkelt sagt sees som alt menneskeskapt, og hvor det er fokus på samtidsanalyse (Sørensen et al. 2008). Richard Johnson (1983/1995) beskriver kort og godt kulturstudier som samtidsstudier.<sup>40</sup> Fagtradisjonen har fra starten av hatt et kritisk prosjekt, inspirert av Frankfurterskolen og kritisk teori.<sup>41</sup> Med kritisk teori ville man ikke bare forklare verden, men ønsket også å endre den. I forlengelsen av dette (om)formulerte Raymond Williams det som blir sett på som grunnlaget for Cultural Studies, nemlig det å stille kunnskap til rådighet for bestemte sosiale grupper i deres kamp for kunnskapsmessig omfordeling og anerkjennelse (Sørensen et al. 2008:8). Det kritiske prosjektet i nye kulturstudier har fokusert på å avdekke makt, og slik sett kan man også kalle det kritiske prosjektet for et politisk prosjekt. Man har søkt å avdekke hvordan kunnskap og kultur er forbundet med makt, og stille seg på de mindre mektiges side (samme sted:37). Sørensen et al. omtaler tradisjonen som en akademisk formasjon som har et felles prosjekt, nemlig det å *ville* noe med sine studier (samme sted:7). Som en av tradisjonens ledende skikkelser har sagt: ”Something is at stake in cultural studies” (Stuart Hall 1992).<sup>42</sup> Kritikkk av det etablerte og selvfølgeleggjorte, samt sosial transformasjon har vært viktige perspektiver innen nye kulturstudier.<sup>43</sup>

#### 3.2 Kritisk teoris opprinnelige innsikt - menig og rettferdighet

Som vist i premissene for undersøkelsen (jf. kapittel 1.2) anlegger jeg det man kan kalle et humant og samfunnsetisk perspektiv i denne oppgaven. Jeg ser menneskerettighetene som demokratiets normative grunnlag (jf. kapittel 3.3.2), og jeg mener at vi med bakgrunn i disse

---

<sup>38</sup> Cultural studies sies gjerne å ha sitt utspring i *Centre for Contemporary Cultural Studies* i Birmingham, etablert i 1964. Stuart Hall, senterets andre leder, var en sentral teoretiker i oppbyggingen av fagtradisjonen.

<sup>39</sup> Kulturbegrepet er komplekst og omstridt, og det har ingen klar definisjon. Forskjellige forskere har anlagt forskjellige perspektiver, og forskjellige tolkninger har gjort seg gjeldende til ulike tidspunkt. En av tradisjonens sentrale teoretikere, Raymond Williams, har definert kultur slik: ”Culture is ordinary” (Williams 1958, i Sørensen et al. 2008:36). Se Sørensen et al. (2008) for en grundig diskusjon av kulturbegrepet.

<sup>40</sup> I den sentrale artikkelen *What is Cultural Studies anyway?* (1983/1995), i følge Sørensen et al. (2008).

<sup>41</sup> Det kritiske perspektivet har sin intellektuelle bakgrunn i Frankfurterskolen, og teoretikere som Adorno, Horkheimer og Marcuse. For mer om Frankfurterskolen, se for eksempel Alvesson og Sköldberg (2008, kapittel 13).

<sup>42</sup> Hall (1992:278), gjengitt i Sørensen et al. (2008:7).

<sup>43</sup> Sørensen et al. (2008).

er forpliktet til å forsøke å skape en mer human og rettferdig samfunnsutvikling. Jeg er blant annet inspirert av det Odin Lysaker (2007) kaller *kritisk teoris opprinnelige innsikt*<sup>44</sup>, som synliggjør de eksistensielle og ikke minst fellesmenneskelige aspektene ved kritisk teori.

I følge Lysaker dreier kritisk teoris opprinnelige innsikt seg om mening og rettferdighet. Han peker på at den opprinnelige innsikt forsøker å løse to problemer samtidig. Det første dreier seg om mening, altså menneskets behov for å ha noe å leve *for*. Det andre dreier seg om rettferdighet, altså menneskets behov for å ha noe å leve *av*. Sistnevnte dreier seg dermed også om ”muligheten for å realisere et samfunn som ivaretar alle samfunnsmedlemmers grunnleggende materielle behov” (Lysaker 2007:182). Kritisk teoris opprinnelige innsikt er altså både av eksistensiell og moralsk art (samme sted). Lysaker mener at dersom kritisk teori skal være tro mot sin opprinnelige innsikt, så må den bidra til en større sensitivitetsgrad både overfor *livets eksistensielle og fellesmenneskelige aspekter*. Dersom den kritiske teorien innreflekterer dette – og fokuserer på både *eksistensiell meningsfullhet og normativ rettferdighet*, kan teorien også fremstå som en *kritisk praksis* som har relevans i dagens samfunn (Lysaker 2007:202). Lysaker mener kritisk teori kan fungere som en *konstruktiv samfunnskritikk* som kan motivere til moralsk og politisk menings- og viljesdannelse (samme sted). Dette er etter mitt syn en viktig innsikt også når det gjelder demokrati og demokratisk medborgerskap. For demokrati dreier seg (som vi skal se) om både det individuelle og det eksistensielle, samt om det fellesmenneskelige. Og dersom menneskerettighetene er demokratiets normative grunnlag, som mange hevder, ja da må det også fokuseres på rettferdighet og alle menneskers likeverd.

### **3.3 Demokrati og medborgerskap**

#### **3.3.1 Hva er demokrati?**

Demokrati blir tolket på ulike måter, og har utviklet seg over lang tid, det er dermed ikke en statisk størrelse eller et endelig avklart begrep. Likevel er det mulig å peke på noen grunnleggende trekk ved demokratibegrepet og demokratiforståelsen i dag<sup>45</sup>. Demokrati betyr folkestyre og er sammensatt av de greske ordene *demos* (folk) og *kratos* (styre). Demokrati er en politisk styreform (statsform) som bygger på prinsippet om at makten skal utgå fra folket.

---

<sup>44</sup> Odin Lysaker (2007) drøfter kritisk teoris opprinnelige innsikt gjennom å sammenligne Habermas og Honneth. Artikkelen heter ”Mening og Rettferdighet. Kritisk teoris opprinnelige innsikt”, hentet fra boken *Habermas – kritiske lesninger* (2007).

<sup>45</sup> Historisk har demokratisering vært en prosess som har røtter i antikkens Hellas og som etter den franske revolusjonen i 1789 (og den amerikanske uavhengighetserklæringen) har utviklet seg gradvis. Som en del av nasjonsbyggingen på 1800-tallet innførte mange europeiske stater etter hvert demokratisk styreform, selv om det først var på 1900-tallet at det ble innført allmenn og lik stemmerett (Østerud, Engelstad, Selle 2003).

Det er folket som er det legitime maktgrunnlaget i et demokratisk samfunn. Dette blir gjerne kalt *folkesuverenitetsprinsippet*. Demokrati som politisk styreform bygger på ”allmenn og lik stemmerett, der folket skal ha makt over de politiske beslutningene enten direkte eller gjennom valg av representanter” (Østerud, Engelstad, Selle 2003:19).<sup>46</sup> Norge er et representativt demokrati, og bygger som de fleste demokratier i dag på en liberal tolkning av demokrati.<sup>47</sup> Liberale tolkninger av demokrati vektlegger at demokrati er *et system av rettigheter og rettsstatlige garantier*. Dette rettighetssystemet har utviklet seg i historiske faser. Først fikk man *sivilt medborgerskap* (lov og rett lik for alle), så *politisk medborgerskap* (allmenn og lik stemme- og representasjonsrett), og til slutt *sosialt medborgerskap* (like valgmuligheter eller behovsbestemt adgang til arbeid, utdanning, sosial omsorg og kultur)<sup>48</sup> (samme sted:20). Rettsliggjøring er en av de store samfunnsendringene i vår tid. Bare de siste tiårene har omfanget av lovbestemte rettigheter økt sterkt, både i Norge og i mange andre land (samme sted:20, 33). Østerud et al. peker på *4 vanlige tolkninger av demokrati*, som delvis utfyller hverandre, men som også kan rendyrkes og komme i veien for hverandre (samme sted:19). Jeg har så langt sett på de to første fortolkningsdimensjonene som de nevner, nemlig demokrati som *statsform med folkestyre* og demokrati som *rettigheter og rettsstat*. Dette er de to dimensjonene som tradisjonelt har blitt fremhevet som de viktigste ved demokratiet, og som gjerne blir omtalt som *det representative demokratiet* (Stray 2011:26).<sup>49</sup> I representative demokratier stemmer borgerne inn de politikerne/partiene som de mener best representerer deres politiske interesser og overbevisninger. For at representative demokratier skal ha *legitimitet* er de altså avhengige av oppslutning gjennom *valgdeltagelse*. Demokrati som rettigheter og rettsstat bygger på at man har formulert lover som skal ivareta borgernes rettigheter. I Norge er det tre statsmakter som skal sikre *maktfordeling* (storting, regjering og domstol). Videre skal ytringsfrihet, fri presse og domstoler som er like for alle sikre det demokratiske systemet (samme sted:26-27). De individuelle rettighetene skal også sikre at borgerne ikke blir utsatt for et ”flertallstyranni”. De to siste fortolkningsdimensjonene for demokrati er demokrati som *aktiv deltagelse* og demokrati som *felles verdigrunnlag* (Østerud

---

<sup>46</sup> Østerud, Øyvind, Engelstad, Fredrik, Selle, Per. (2003). *Makten og demokratiet : En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*.

<sup>47</sup> Østerud et al. peker på at ”det liberale demokrati står som et hegemonisk prinsipp i vest” (2003:21).

<sup>48</sup> Rettighetsutviklingen har gått i ulike stadier. Sosiologen T.H. Marshall (1954, 1965, 1992) deler utviklingen av individuelle rettigheter inn i tre faser: på 1700-tallet institusjonaliseres *sivile rettigheter* som skal sikre individets frihet (personlig frihet, ytringsfrihet, trosfrihet, eiendomsfrihet, rettsfrihet), på 1800-tallet institusjonaliseres *politiske rettigheter* (retten til å stemme i frie valg og til å delta i politiske sammenslutninger), og på 1900-tallet institusjonaliseres *sosiale rettigheter* (rett til velferd og utdanning). Disse tre rettighetskategoriene stemmer overens med de internasjonale menneskerettighetene. Se for eksempel Stray (2011:49-52) for en kort presentasjon av Marshall og medborgerskapsrettigheter.

<sup>49</sup> Stray, Janicke Heldal. (2011). *Demokrati på timeplanen*.

et al. 2003). Disse to er særlig aktuelle når det gjelder demokratisk medborgerskap (Stray 2011), og jeg vil derfor se litt nærmere på dem.

### ***Demokrati som aktiv deltagelse***

Demokrati som aktiv deltagelse - det som gjerne blir kalt deltagerdemokrati eller deliberativt demokrati, krever mer av borgerne enn det representative demokratiet gjør fordi det avhenger av at personer eller grupper aktivt deltar i demokratiske prosesser (Stray 2011:27). Her fokuseres det på mer aktiv medvirkning fra borgerne, ikke bare på plikten til å stemme ved valg. Fokuset på *deltagelse* og *diskusjon* begrunnes delvis som egenverdi og delvis som et middel for å få til bredere politisk rekruttering, mer informerte borgere med et bredere beslutningsgrunnlag, større bevissthet om forskjellige standpunkter og større legitimitet for vedtak (Østerud et al. 2003:20-21). Spesielt det deliberative aspektet (dialog og drøfting) har gjort seg gjeldene innen denne tilnærmingen, ikke minst i den kjente filosofen Jürgen Habermas (1997, 1999) sin forståelse av *deliberasjon*. Habermas sitt deliberasjonsprinsipp dreier seg om at kontroverser og kontroversielle tema må utforskes gjennom *herrefri dialog*. De enkeltmenneskene eller gruppene som er berørt av et politisk problem, skal gis anledning til å få lagt fram sine argumenter. Gjennom at både fakta og argumenter løftes fram, legges det grunnlag for at man kan finne en løsning som ulike aktører kan enes om. Det er ikke autoritetsposisjoner som skal avgjøre utfallet av en sak, det er *argumentet* som skal gis gyldighet (Stray 2011:27). Dette med herrefri dialog kan virke litt naivt, når man tar hensyn til maktforhold i samfunnet, men deliberasjonsprinsippet til Habermas er ment som en ideal modell for (og krav til) deliberasjon. Habermas har vært innflytelsesrik når det gjelder å se *viktigheten av en fri, offentlig debatt og dialog*.

Mitt perspektiv er at en fri offentlig debatt og dialog er viktig, men ikke tilstrekkelig som grunnlag for et rettferdig demokratisk samfunn. Jeg mener man også må ta hensyn til praksis og realitetene i samfunnet, deriblant maktforhold og medborgernes faktiske muligheter for deltagelse (jf. kapittel 3.3.2). En grunnleggende antagelse i denne undersøkelsen er også at demokratisk deltagelse fordrer demokratisk kompetanse og motivasjon – medborgerskap som pedagogisk begrep (jf. kapittel 3.3.4).

### ***Demokrati som felles verdigrunnlag***

Den fjerde og siste fortolkningsdimensjonen Østerud et al. (2003) peker på er demokrati som felles verdigrunnlag. Her tolkes demokrati som en *grunnverdi*, og dette innebærer at medborgerne først og fremst er demokrater, og deretter liberale, konservative, sosialister osv. (Østerud et al. 2003:21). Østerud et al. fremhever at demokrati som grunnverdi på denne

måten kan virke *samlende på tross av interessenmotsetninger og politisk strid*. I flernasjonale institusjoner som FN og EU er demokrati som felles verdigrunnlag et prioritert område. Ideen og ambisjonen er at man gjennom å utvikle *en felles demokratisk identitet*, muligens kan løse utfordringer, konflikter og motsetningsforhold innenfor en demokratisk ramme (Stray 2011:27). For eksempel forsøker EU å utvikle en *felles europeisk identitet*, en felles identitet som er uavhengig av borgernes kulturelle og religiøse tilhørighet. Denne ambisjonen forsøker de å realisere gjennom å styrke vektleggingen av opplæring til demokratisk medborgerskap (samme sted). Men som vi ser her knyttes fremdeles demokrati til *identitet som tilhørighet til et territorium* (og en avgrenset gruppe). Selv om det ikke er en nasjonal identitet det er snakk om, men en europeisk identitet. Hvis demokrati skal være en grunnverdi som kan virke samlende burde man etter min mening gå bort fra fokuset på identitet (forstått som tilhørighet og selvfølelse). Fokuset på identitet står i fare for at man fremdeles driver identitetspolitikk knyttet til den såkalte demokratiske gruppen – i realiteten vil det fremdeles si nasjonene. For vi har ikke noe overnasjonalt demokrati i dag. Når demokrati knyttes til en felles identitet, fremstår demokratisering i realiteten fremdeles som en del av nasjonsbyggingen og utviklingen av en felles nasjonal identitet. I tillegg til at identitet som tilhørighet og selvfølelse ofte bygger på å se seg selv i motsetning til ”de andre”. I en flerkulturell og globalisert verden, med store felles utfordringer, er det kanskje mer hensiktsmessig å fokusere på noen grunnleggende verdier og det fellesmenneskelige? Dersom demokrati skal være et felles verdigrunnlag og en universell verdi (som det i stor grad blir fremstilt som), mener jeg at det ikke bør knyttes til identitet, og dermed i praksis til nasjonalstaten. Etter mitt syn bør det heller knyttes til noen grunnleggende og fellesmenneskelige verdier som man kan enes om. Siden den dominerende liberale tolkningen av demokrati grunnleggende sett bare dreier seg om flertallsstyre og like prinsipielle rettigheter. Menneskerettighetene kan kanskje være det verdigrunnlaget man knytter an til? Dersom man forstår menneskerettighetene som alle menneskers likeverd.

### **3.3.2 Menneskerettighetene som det normative grunnlaget for demokratiet**

Menneskerettighetene kan sies å danne det danner det normative grunnlaget for demokratiet (Stray 2011), og de er et sentralt utgangspunkt for mange teoretikere som jobber med demokratisk medborgerskap (Stray 2010).<sup>50</sup> Menneskerettighetene er også *ratifisert og inkorporert i lovverket*<sup>51</sup> i Norge og mange andre land med demokratisk styresett, og er

---

<sup>50</sup> Stray, Janicke Heldal. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : En kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo).

<sup>51</sup> Gjennom de internasjonale menneskerettighetskonvensjonene.

dermed forpliktende. Slik demokratiforståelsen har utviklet seg legger den vekt på mange av de samme momentene som menneskerettighetene. Man kan vel si at individets rettighetsutvikling og utviklingen av demokratiet som styreform er påvirket av hverandre. Menneskerettighetene bygger på de samme rettighetskategoriene som Marshall (1965) fremhever – sivile, politiske og sosiale rettigheter.<sup>52</sup>

Som blant annet Lindner<sup>53</sup> understreker, så er navnet menneskerettigheter litt misvisende, for menneskerettighetserklæringen fokuserer like mye på *alle menneskers likeverd*, og på at de på grunn av dette likeverdet skal ha *like (reelle) muligheter* – altså reelt likeverd. Det er ikke bare like (formelle) rettigheter som er i fokus.<sup>54</sup> Den dominerende liberale forståelsen av demokrati er som vi har sett nært knyttet til rettigheter og lovverk. Implisitt i dette ligger en antagelse av at like rettigheter også fører til like muligheter. Jeg mener prinsipielle lovfestede rettigheter er viktig, men ikke tilstrekkelig dersom man faktisk ønsker å få til like muligheter og reelt likeverd. Liberale tolkninger av demokrati tar ikke hensyn til maktforhold i samfunnet og det relasjonelle ved menneskelivet. Enkeltmennesket lever ikke i en egen boble uavhengig av andre mennesker. Pedagogikken og psykologien viser at mennesket er avhengig av og definerer seg i forhold til andre mennesker. Fraser (2002) og Nussbaum (2000) tydeliggjør avstanden mellom retorikk og praksis i moderne liberale samfunn. Demokratiteorien har latt seg dominere av en kontraktsbasert rettferdighetsteori – for eksempel har Rawls teori om *Rettferdighet som rimelighet* (1971) vært svært innflytelsesrik.<sup>55</sup> Også en teoretiker som Habermas fokuserer på korrekte prosedyrer og prinsipper for rettferdighet. Men korrekte prosedyrer og lovbestemte rettigheter er ikke nok til å sikre *rettferdighet i praksis*. I følge Fraser og Nussbaum er man nødt til å ta hensyn til praksis og maktforhold i samfunnet, dersom man ønsker et rettferdig demokratisk samfunn. Teorien må også ta hensyn til dette, man kan ikke lage teorier for samfunnsorganisering og rettferdighet uten å ta hensyn til hvordan samfunnet og teorien faktisk fungerer. De har derfor forsøkt å

---

<sup>52</sup> Jf. fotnote 48.

<sup>53</sup> Evelin Lindner, i intervju med Arne Olav Hageberg (2010:230). Se også [www.humiliationstudies.org](http://www.humiliationstudies.org).

<sup>54</sup> *Verdenserklæringen om menneskerettighetene* ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1948. Den består av 30 artikler som definerer individets rettigheter. Artikkel 1 og 2 definerer menneskeverdet og likeverdet. Artikkel 1: ”Alle mennesker er født frie. De har samme menneskeverd og menneskerettigheter. Alle har fornuft og samvittighet, og de bør derfor behandle hverandre som brødre og søstre”. Artikkel 2: ” Rettighetene i denne erklæringen gjelder for alle mennesker. Det skal ikke gjøres forskjell på noen, for eksempel på grunn av hudfarge, kjønn, religion eller meninger. Det skal heller ikke gjøres forskjell fordi man kommer fra ulike land” (*Verdenserklæringen om menneskerettighetene*, 1997). Gjengitt i Stray (2011:62-63).

<sup>55</sup> John Rawls er en amerikansk filosof som har fått mye oppmerksomhet i demokratidebatten, med sin teori om *Rettferdighet som rimelighet* (1971), og han regnes som en av de ledende politiske filosofene i moderne tid. I følge Stray (2011:34) er blant annet Arbeiderpartiet, Venstre og Høyre inspirert av Rawls. Teorien hans fokuserer på hvordan samfunnet kan organiseres slik at alle samfunnets borgere behandles likt og rettferdig – gjennom å fokusere på prinsipper og prosedyrer for likebehandling.



utvikle rettferdighetsteorier som i større grad tar hensyn til praksis og maktforhold.<sup>56</sup> Som vi skal se (kapittel 3.3.3) har den strengt liberale demokratiteorien de senere årene blitt utsatt for en god del kritikk, og det er i dag blitt mer og mer vanlig å kombinere liberale og kommunitaristiske teorier. Man har innsett at demokrati dreier seg om både individ og fellesskap, samt om både rettigheter og plikter.

Demokrati som styreform er nært knyttet til nasjonalstaten, og til *grensesetting mellom medlemmer og ikke medlemmer*. De som har statsborgerskap og papirer på det har rettigheter, mens de papirløse og de som ikke er så heldig å bli født inn i et reelt demokratisk samfunn ikke har rettigheter. Dersom man tar menneskerettighetene alvorlig mener jeg at man må ta inn over seg dette, og søke å skape løsninger. I tillegg lever vi i dag i en *globalisert verden med store felles utfordringer*. En verden hvor vi gjensidig påvirker hverandre (blant annet gjennom en global økonomi og industri) og er gjensidig avhengige av hverandre (blant annet miljø- og klimautfordringer). Dette gjør, etter min mening, at verdens demokratier trenger medborgere som tenker både lokalt/nasjonalt og globalt, altså *glokalt medborgerskap*. Særlig blir dette viktig dersom man ser menneskerettighetene som demokratiets normative grunnlag. (Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7).

### **3.3.3 Demokratisk medborgerskap – ulike tilnærminger**

I demokratilitteratur skiller man gjerne mellom to tilnærminger til demokrati, som representerer hvert sitt ytterpunkt. Nemlig *kommunitaristisk* (medborgerskap som forpliktelse og rolle) og *liberalistisk* (medborgerskap som rettighet og status) orientert demokratiteori (Stray 2010, 2011). Enkelt sagt er liberalister *rettighets- og individorientert*, mens kommunitarister er *forplikteles- og fellesskapsorientert*. Liberalister har hovedvekt på *individets rettigheter*, mens kommunitarister vektlegger *individets forpliktelser* overfor fellesskapet (Stray 2011:28-33). Liberale demokratiteorier og såkalt liberalt demokrati har dominert i vesten (Østerud et al. 2003), selv om Norden har hatt en mer sosialdemokratisk tilnærming, og dermed innlemmet mer kommunitaristiske elementer i sin demokratiforståelse. Liberale teorier vektlegger *individuelle rettigheter og friheter*. Statens funksjon er å gi borgerne rettigheter, samt å verne om den personlige friheten. Staten gjør dette gjennom å håndheve et lovverk som skal sikre individets suverenitet. Utenom dette skal staten i minst mulig grad blande seg inn i borgernes liv. Liberale teorier forutsetter at så lenge den personlige friheten ikke krenkes, så kan individet ivareta seg selv og sine interesser (Stray

---

<sup>56</sup> I følge Halsaa og Hellum (2010:9-47). Nancy Fraser (2002, 2003, 2008) med sin statusmodell, og rettferdighet som deltakelseslikhet. Martha C. Nussbaum (2000, 2005, 2006) med fokus på menneskeverd og rettferdig resultat. Se Halsaa og Hellum (samme sted) for mer om Fraser, samt Kjersti Fjørtoft (2010:64-83) for mer om Nussbaum (begge i boken *Rettferdighet*, Halsaa og Hellum (Red.). 2010).

2011:32-33). Liberale teorier og tilnærminger har som sagt dominert, men de siste tiårene har kommunitaristiske tilnærminger fått større oppmerksomhet i demokratiteorien. Kommunitaristene har, i følge Stray, kritisert liberale teoretikere (og liberal politikk) for å vektlegge enkeltindividets rettigheter i for stor grad, og for å vie liten oppmerksomhet til *betydningen av felleskap* og til de *forpliktelsene* som borgerne har overfor samfunnet de er en del av. Videre har de kritisert liberale tenkere for å i for stor grad bygge på individualistiske og abstrakte samfunnsmodeller. Samfunnet må, i følge dem, i større grad bygge på en *kontekstuell og fellesskapsorientert* tilnærming (Stray 2011:30). Kommunitaristiske teorier har etter hvert fått stor gjennomslagskraft i Europa og USA (samme sted:32). Teorien har bidratt til økt oppmerksomhet om fellesskapet betydning både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Og presset på liberale tenkere har ført til at liberale demokrati-teoretikere i større grad har måttet ta hensyn til at samfunnet ”ikke består av enkeltpersoner, men av store og små felleskap som sammen utgjør samfunnet” (Stray 2011: 32).<sup>57</sup>

### ***Tykt og tynt medborgerskap***

For å beskrive de ulike demokratiteoretiske tilnærmingene til medborgerskap bruker man i medborgerteorien gjerne betegnelsene tynt og tykt medborgerskap. Eller negative og positive friheter, og minimum- og maksimumsrettigheter (Kivisto og Faist 2007).<sup>58</sup>

*Tynt medborgerskap* (medborgerskap som status) knyttes til liberale demokratiteorier som vektlegger rettighetsaspektet. Tynt medborgerskap omtales også som passive, minimale eller negative friheter (Stray 2010:73).<sup>59</sup> Her understrekes borgernes *passive eller negative rettigheter* – og disse begrenses til det å stemme ved valg, betale skatt og følge lover og regler. Medborgerskap begrenses her til en *offentlig status*. Og betydningen av å skille mellom borgeren som privat og offentlig individ vektlegges. Staten skal blande seg minst mulig inn i borgernes liv (samme sted).

*Tykt medborgerskap* (medborgerskap som rolle) knyttes til teorier som vektlegger de *aktive, maksimale eller positive frihetene*. I disse teoriene fokuseres det på at medborgerne har både *rettigheter og plikter*, og at disse er gjensidig avhengig av hverandre. Videre ser man medborgeren som en *aktiv og politisk handlende aktør*. Medborgerskap er her ikke bare en

---

<sup>57</sup> Med henvisning til Macedo (2002). Macedo (2002:2-3) er en av de liberale teoretikerne som nå vektlegger at individuelle rettigheter og tynt medborgerskap ikke er tilstrekkelig dersom man ønsker et velfungerende demokrati, man må også se på medborgerkompetanse og forpliktelser. Han understreker behovet for å avklare hvilken rolle utdanning skal ha utover det kunnskapsmessige. Se Stray (2010:71-72) for sitat av Macedo.

<sup>58</sup> I følge Stray (2010:73). Se også Geraint Parry: ”Citizenship education: Reproductive and Remedial” (2003:30-46), for en oppsummering av de ulike tilnærmingene.

<sup>59</sup> Med henvisning til Berlin (1969). Berlin har vært innflytelsesrik når det gjelder frihetsbegrepet. For en diskusjon av frihetsbegrepet, se for eksempel antologien *Frihet* (2003), av Eriksen og Vetlesen (Red).

offentlig status, men en *rolle* som krever aktiv deltagelse og som innebærer ikke bare rettigheter, men også forpliktelser. Det private og det offentlige sees som sammenvevd og avhengig av hverandre (samme sted). Her fokuseres det også på *sivile dyder og moral*, det er ikke bare lover og regler som skal være styrende (Faulks 2000).<sup>60</sup>

### ***Medborgerbegrepet – et medierende begrep mellom liberal og kommunitaristisk teori***

Medborgerbegrepet har de siste tiårene blitt reaktualisert og fått økt fokus, og medborgerteori har fått fornyet interesse (Stray 2010:69, 2011).<sup>61</sup> Som allerede nevnt har dette ført til at de liberale teoretikerne har måttet ta til seg noe av kritikken fra kommunitaristene.

Stray mener medborgerbegrepet i dag kan sees som et medierende begrep mellom liberal og kommunitaristisk teori (Stray 2010:70). Det er mange teorier og teoretikere som i dag kombinerer de to retningene eller har trekk fra hverandre.<sup>62</sup> Dette vil jeg også gjøre - jeg mener det er viktig å se medborgerskap som *både status og rolle*, som *både rettigheter og plikter*. Samt at disse er gjensidig avhengige av hverandre. For demokrati dreier seg om både individ og fellesskap.

### **3.3.4 Medborgerskap som pedagogisk begrep**

I følge Stray (2010, 2011) kan demokratisk medborgerskap sees som et pedagogisk begrep, fordi det *involverer kunnskap, læring og det å tilegne seg kompetanse og erfaringer* (Stray 2011:28, 12-14). Dette at demokratiske samfunn er avhengige av en medborgere med kunnskap og utdanning er ikke noen ny innsikt. Helt siden opplysningstiden har man fokusert på at kunnskap og utdanning er viktig for demokratiet. Tanken er at borgerne gjennom kunnskap og utdanning blir i stand til å delta i samfunnet og ta informerte og veloverveide valg, med respekt for demokratiske prinsipper. Innen den progressive pedagogikken har man lenge vektlagt viktigheten av utdanning for å skape demokratiske samfunn (Nussbaum 2010, Hein 2006). For eksempel har Dewey vært innflytelsesrik her, med den mye omtalte boken *Democracy and Education* (1916). Også den liberale demokratiteoretikeren Rawls fremhever i *Rettferdighet som rimelighet* (1971) at lik rett til utdanning er en kjerneforutsetning for et

---

<sup>60</sup> I følge Stray (2010:73).

<sup>61</sup> Demokratisk medborgerskap har fått fornyet og økt oppmerksomhet de siste tiårene, både i internasjonal utdanningsforskning og i overnasjonale institusjoner som OECD, EU og Europarådet. (2011). Stray (2011:11-13) peker på flere årsaker til reaktualiseringen av begrepet, blant annet: dagens samfunn er pluralistisk og flerkulturelt (hvordan leve sammen?), demokratiske samfunn er avhengige av deltagelse fra borgerne (for å fungere og ha legitimitet), medborgerne trenger demokratisk kompetanse (kunnskap og ferdigheter) for å kunne delta i demokratiet. Utdanning er av sentral betydning for å opprettholde og videreutvikle et sterkt og velfungerende demokrati (samme sted).

<sup>62</sup> Geraint Parry (2003:30-46) er en av dem som foreslår en tilnærming mellom de to retningene.

demokratisk samfunn.<sup>63</sup> Men selv om det har vært bred enighet, både blant forskere og politikere, om at utdanning er viktig for demokratiet, har det vært mye uenighet om hvordan dette eventuelt skal gjøres, og hva det innebærer.

Sentralt i diskusjonen om demokratisk medborgerskap er forholdet mellom enkeltindividers *rettigheter og forpliktelser*. Siden demokrati bygger på en rettighetstenkning, er det selvsagt viktig at medborgerne har kunnskap om sine rettigheter. Men som Stray (2011) poengterer så er det også viktig at medborgerne har kunnskap om, og respekt for, de forpliktelsene de har – fordi demokratiet bygger på den forutsetningen at alle borgerne er ”deltagere i et større, politisk fellesskap” (Stray 2011:28). Dette at demokrati dreier seg om både *individ og fellesskap*, er det som vist mange medborgerteoretikere som nå vektlegger.<sup>64</sup> Generelt må man vel også kunne si at demokratiet er avhengig av *deltagelse* fra borgerne dersom det skal ha legitimitet og opprettholdes/videreutvikles. Jeg ser derfor demokratisk medborgerskap som et pedagogisk begrep som involverer kunnskap, læring og kompetanse, og som er avhengig av aktiv deltagelse fra medborgerne.

Når det gjelder undervisning til medborgerskap kan man i hovedtrekk skille mellom tre modeller - kognitive, affektive og eksperimentelle (Rowe 2000:195).<sup>65</sup> *Kognitive modeller* vektlegger enkelt sagt læring *om* demokrati. Det kunnskapsmessige er i fokus. Rawls (1996) er en av dem som argumenterer for en slik undervisningsmodell (Stray 2010:70-74). I *affektive modeller* vektlegges ikke bare det kognitive, her fokuseres det også på det emosjonelle. Blant annet søker man gjennom undervisningen å utvikle elevenes evne til empati for andre. Empati består av både affektive og kognitive komponenter, og defineres som ”muligheten til å gjenkjenne andres følelser, dele en annens emosjonelle tilstand og ta andres standpunkt” (Stray 2010:74).<sup>66</sup> Såkalte *eksperimentelle modeller* baserer seg på et helhetlig syn - på undervisning og individ. Det vektlegges at både det kognitive og det affektive må være en del av undervisningen. Det må læres både *om* og *til* demokrati. Gjennom å trekke elevenes kunnskaper og følelser inn i undervisningen, kan det skapes reelle situasjoner som gir nye erfaringer (samme sted).

For meg er det et sentralt poeng at utdanning til demokratisk medborgerskap må omfatte et slikt helhetlig syn på undervisning og individ (jf. kapittel 7).<sup>67</sup> Foruten pedagogen Stray<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> I følge Stray (2011:38).

<sup>64</sup> Dette viser seg også i selve begrepet medborgerskap, man er både borger og *medborger*.

<sup>65</sup> I følge Stray (2010:74).

<sup>66</sup> Med henvisning til Rowe (2000:199).

<sup>67</sup> Innen *Citizenship education* virker det i dag å være flere og flere som vektlegger et slikt helhetlig syn. Jf. den internasjonale diskursen presentert i Stray (2010).

(2010, 2011) er filosofen Martha C. Nussbaum<sup>69</sup> (2010) en sentral teoretiker i denne undersøkelsen. Hun vektlegger nettopp at en utdanning til demokratisk medborgerskap må inkludere både kunnskap, evne til kritisk refleksjon og vurdering, samt evne til å bli affektivt berørt (empati og sympati). Videre vektlegger hun at en aktiv pedagogikk er viktig, sammen med et bevisst forhold til hvilke verdier man formidler. Jeg går i dybden på Nussbaum sitt syn i kapittel 7.

---

<sup>68</sup> Janicke Heldal Stray er forsker ved institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun er en av de få som har forsket på utdanning til demokratisk medborgerskap i Norge.

<sup>69</sup> Martha C. Nussbaum er en anerkjent amerikansk filosof, som har utgitt en rekke bøker, og som er professor i rettsvitenskap og etikk ved Universitetet i Chicago. Blant hennes spesialfelt er politisk filosofi og etikk.

## 4 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere prosessen rundt valg av metodisk framgangsmåte, og hvilke konsekvenser min teoretiske og metodiske tilnærming har for undersøkelsen.

### 4.1 Kvalitativ metode og eksplorerende problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å studere hvilket demokratisk *potensial* museene har som utdanningsinstitusjoner, med hovedfokus på hvilket potensial museene har når det gjelder å medvirke til *utdanning til demokratisk medborgerskap* (jf. kapittel 1.2). For å studere dette temaet, har jeg valg å benytte meg av en kvalitativ metodisk tilnærming. Dette fordi jeg er interessert i fenomenets *innhold* mer enn hyppighet, og fordi jeg først og fremst ønsker å studere *egenskapene* ved fenomenet, ikke utbredelsen (Repstad 2007:16). Kvalitativ metode fokuserer på betydning og meningsinnhold, man går i dybden og får frem detaljer og nyanser ved det man studerer, for å få en *dypere og fylligere forståelse av fenomenet* (Thagaard 2009:17-18). Jeg vil i denne undersøkelsen gå i dybden på mitt tema – museenes potensial som steder for kunnskap, læring og medborgerskap, for å få en mest mulig dyp forståelse av dette. Problemstillingen min fokuserer på *potensial*, dermed er formålet ikke å generalisere, men å undersøke og diskutere *hvilke muligheter som finnes* for museene. Problemstillingen er *eksplorerende*, den fokuserer på å utforske muligheter (og utfordringer) på en åpen og fleksibel måte. Kvalitativ metode kjennetegnes nettopp av et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard 2009:30), og var derfor et naturlig valg. Jeg startet med en forholdsvis åpen tilnærming, og spisset opplegget og problemstillingen etter hvert som jeg fikk mer kunnskap og forståelse for fenomenet. Det fleksible forskningsopplegget innebærer at man i kvalitative studier gjerne arbeider parallelt med de ulike fasene – som utforming av problemstilling, datainnsamling, analyse og tolkning (samme sted). Denne fleksibiliteten er en av styrkene ved kvalitativ metode.

Kvalitativ forskning har en *fortolkende karakter*. Derfor er det viktig å være klar over den autoritet og innflytelse som forskeren har, og det ansvaret dette innebærer (Thagaard 2009:218). Selv om forskerens fortolkning tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver og antagelser, vil den nødvendigvis også være preget av verdimessige forforståelser. *Verken forskeren eller teorien er verdifri* (Holme og Solvang 1996)<sup>70</sup>, dermed blir det viktig å redegjøre for sin forskerposisjon og sin tilnærming. Dette har jeg forsøkt å gjøre i kapittel 1 og 3, samt generelt i oppgaven. Det blir også viktig i forhold til det metodiske.

---

<sup>70</sup> De peker her blant annet på at "all vitenskap er normativ" (Home og Solvang 1996:32).

## 4.2 Forskerperspektiv og metodiske konsekvenser

Jeg anlegger et humant og samfunnsetisk perspektiv i denne undersøkelsen (jf. kapittel 1 og 3), og fokuserer på hvilket potensial museene har når det gjelder å medvirke til utdanning til *ansvarlig* demokratisk medborgerskap. Det er altså museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner jeg ønsker å studere og drøfte. Det å fokusere på potensialer i samfunnet, men også muligheter til forbedringer kan, i forlengelsen av kritisk teori<sup>71</sup>, sees som en viktig oppgave for vitenskapen. Å delta i samfunnet gjennom å vise alternativer og potensialer er en av forskningens grunnleggende oppgaver, slik jeg ser det. Dette er også i tråd med sentrale perspektiver innen mitt fagfelt *nye kulturstudier*, som har oppstått i forlengelsen av kritisk teori (jf. kapittel 3.1). En av fagfeltets sentrale teoretikere, Raymond Williams, bruker begrepet ”emergent property” om det man som kulturanalytiker kan fokusere på – det vil si *det potensielle og felles gode* (Sørensen et al. 2008:10). En annen sentral teoretiker, Stuart Hall, bruker metaforen ”contested spaces” – *omstridte rom eller dimensjoner* (samme sted). Jeg vil i denne undersøkelsen som sagt ha hovedfokus på museenes potensial. Samtidig møter museene mange krav og forventninger – det er mange meninger om hva de skal drive med, og slik sett er de omstridte. Jeg vil fokusere både på potensial og utfordringer (det omstridte), men hovedfokus vil være på det potensielle.

Hvilke forskningsmessige konsekvenser innebærer min vitenskapsteoretiske posisjon? For det første må en slik tilnærming selvfølgelig forholde seg til de vanlige metodiske og vitenskapelige kravene om *koherens, konsistens, konsekvens, korrespondanse, pålitelighet og gjennomsiktighet* (Sørensen et al. 2008:97). Videre blir *forskerrefleksivitet* svært viktig (Sørensen et al. 2008). Dermed er redegjørelse for forskerperspektiv essensielt, og det har jeg tatt hensyn til. Det er blant annet derfor jeg i min gjennomgang av problemstillingen for oppgaven satte opp en liste med mine *premisser for undersøkelsen*. Disse premissene blir ytterligere redegjort for underveis, spesielt i teorikapittelet. Og jeg har i hele forskningsprosessen reflektert over hvilke verdier som ligger til grunn for mine vurderinger.<sup>72</sup> Jeg henter i oppgaven ikke bare inspirasjon fra nye kulturstudier, som redegjort for i teorikapittelet fokuserer jeg også på *kritisk teori som kritisk praksis*. Lysaker (2007:202) fremhever at kritisk teori som praksis kan fungere som en *konstruktiv samfunnskritikk* som kan virke motiverende både moralsk og politisk. Men om kritisk teori skal kunne være en slik kritisk praksis må den innreflektere både ”eksistensiell meningsfullhet” og ”normativ

---

<sup>71</sup> Jf. for eksempel Lysaker (2008) og Sørensen et al. (2008). Se også teorikapittelet.

<sup>72</sup> Forskerrefleksivitet er viktig i all forskning, og er slik sett ikke spesielt for min tilnærming. Men hvor mye man vektlegger viktigheten av forskerrefleksivitet varierer i ulike vitenskapssyn. Generelt sett har forskerrefleksivitet blitt vektlagt etter positivismestriden, og spesielt i kvalitativ forskning.

rettferdighet” (Lysaker 2007:202). Jeg har latt meg inspirere av dette og søkt å anlegge et perspektiv (på museenes samfunnsrolle som utdanningsinstitusjoner) som er både konstruktivt og kritisk til selvfølgegjorte praksiser - jeg fokuserer både på potensialer og muligheter for forbedringer.<sup>73</sup> På denne måten har dette forskningsprosjektet, i likhet med nye kulturstudier og kritisk teori, *et uttalt normativt siktemål*.<sup>74</sup> Et ønske om å *ville* noe med sin forskning, som Sørensen et al. sier det om nye kulturstudiers felles prosjekt (Sørensen et al. 2008:7). Når man med sin forskning har et slikt uttalt normativt siktemål blir ikke bare stor vekt på forskerrefleksivitet viktig. Jeg mener *etisk refleksjon* blir svært viktig dersom man skal mene noe om sitt objekt, og vil noe med sin forskning. Og da mener jeg ikke bare de vanlige etiske hensynene som fremheves i metodebøkene – at man må ta etiske hensyn til forskermiljø og til de enkeltmenneskene som undersøkes. Den etiske refleksjonen mener jeg bør innebefatte refleksjoner rundt hva forskningen og kunnskapen *gjør* i samfunnet. Man må ha et bevisst forhold til hva kunnskapen man produserer blir brukt til og hva den eventuelt legitimerer (jf. kunnskapens makt). Det etiske er også viktig i forhold til den teorien man bruker, og da ikke bare forstått som akademisk referanseteknikk og etterprøvbarehet. Etter mitt syn må man i tillegg reflektere over *de etiske grunnbetingelsene (verdiene) som teorien man bruker bygger på*. Dette har jeg søkt å gjøre gjennom hele denne forskningsprosessen. Blant annet var det derfor jeg kom fram til at menneskerettighetene (forstått som alle menneskers likeverd) må utgjøre det normative grunnlaget for demokratiet, siden demokrati gjerne blir fremhevet som en universell verdi<sup>75</sup>. Det er også derfor jeg har valgt teori som ikke bare ser demokratisk medborgerskap som en rettighet, men som i tillegg fokuserer på de forpliktelsene og det ansvaret som medborgerskapsrollen innebærer.

### **4.3 Materialet i undersøkelsen - begrunnelse, utvalg og kildekritikk**

Denne studien bygger i stor grad på annen forskning. Dette følger av at jeg her søker mer omfattende perspektiver enn det som er mulig med en enkeltstående empirisk undersøkelse. Det har også en praktisk begrunnelse, i det begrensede formatet som en masteroppgave er, har jeg ikke hatt mulighet til å gjøre så omfattende empiriske undersøkelser som min problemstilling krever. Men jeg benytter meg også av empiriske dokumenter, og slik sett har denne undersøkelsen en abduktiv tilnærming.

---

<sup>73</sup> I følge Kalleberg (1996:38-39) er relevante forskningsspørsmål innen kritisk teori enten av *vurderende eller konstruktiv art*. Vurderende spørsmål innenfor kritisk teori er da gjerne *om sosiale situasjoner er som de bør være*, mens konstruktive spørsmål gjerne dreier seg om *hvordan sosiale forhold kan forbedres* (samme sted).

<sup>74</sup> Holme og Solvang (1996) peker som nevnt på at all forskning er normativ, man kan ikke være verdifri.

<sup>75</sup> Noe også jeg implisitt gjør med denne oppgaven.



Min analyse baserer seg hovedsakelig på to typer materiale. Jeg gjør en analyse av museumspolitikken, med utgangspunkt i empiriske dokumenter. Samt en analyse av museenes potensial som læringsinstitusjoner, med utgangspunkt i museologisk forskning. Hovedvekten ligger på sistnevnte, da dette er mest sentralt for min problemstilling. I tillegg benytter jeg meg av mer generell teori, særlig innen demokrati og utdanning (se litteraturliste).

#### 4.3.1 Museumspolitisk materiale

Siden jeg tar utgangspunkt i museenes rolle som offentlige utdanningsinstitusjoner (med offentlig finansiering og et offentlig mandat), fant jeg det viktig å gjøre en analyse av den offentlige museumspolitikken. De offentlige og halvoffentlige museene er nært knyttet til den offentlige forvaltningen, og kulturpolitikken legger sentrale føringer og premisser som museene må forholde seg til. Slik jeg ser det danner derfor kulturpolitikken et sentralt utgangspunkt og en sentral referanseramme for en undersøkelse av museenes samfunnsrolle og potensial som offentlige utdanningsinstitusjoner. Etter en bred kartleggingsfase fant jeg også at kulturpolitikken er påvirket og inspirert av museumsfeltet selv, samt av den museologiske forskningen. Blant annet henvises det i mine museumspolitiske dokumenter ofte til *The International Council of Museums – ICOM*.<sup>76</sup> I de museumspolitiske dokumentene gis det også mye informasjon om museumsfeltet, for eksempel i form av faktabokser og statistikk.<sup>77</sup> Videre ser man at mange av de samme tankene går igjen både i museologien og i kulturpolitikken. Det virker å være en gjensidig påvirkning mellom kulturpolitikken og museumsfeltet. Derfor fant jeg at en analyse av museumspolitiske dokumenter også vil kunne gi relevant kunnskap om museumsfeltet.

Etter en bred kartleggingsfase, valgte jeg ut en del museumspolitiske dokumentene som jeg fant mest relevante for min problemstilling. Det dreier seg om en offentlig utredning, stortingsmeldinger, samt dokumenter produsert av ABM-utvikling<sup>78</sup>.

De mest sentrale dokumentene er:<sup>79</sup>

St.meld. nr. 49 (2008-2009). *Framtidas museum : forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.

St.meld. nr. 22 (1999-2000). *Kjelder til kunnskap og oppleving : om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid og om bygningsmessige rammevilkår på kulturområdet*.

---

<sup>76</sup> Se kapittel 2.1, fotnote 12, for mer om ICOM.

<sup>77</sup> Museene i det nasjonale museumsnettverket er (som offentlig finansierte institusjoner) underlagt mål- og resultatstyring, og er pliktet til å rapportere til de offentlige organene om sin virksomhet.

<sup>78</sup> ABM-utvikling var statens senter for arkiv, bibliotek og museum. Se neste side for mer.

<sup>79</sup> Se litteraturlisten for en fullstendig oversikt over dokumentene i undersøkelsen.

Oslo: Kulturdepartementet.

NOU 1996:7 (1996). *Museum : mangfold, minne, møtestad*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Brekke, Åshild Andrea. (2010). *Jo fleire kokkar, jo betre søl : medverknad i arkiv, bibliotek og museum*. ABM-skrift 62. Oslo: ABM-utvikling.

*Brudd : om det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige, kontroversielle*. (2006). ABM-skrift 26. Oslo: ABM-utvikling.

Dokumenter fra ABM-konferansen 2010 (11-12 oktober), særlig åpningstalen til daværende direktør for ABM-utvikling: Slyngstad, Stein. (2010). *ABM-institusjonenes samfunnsrolle*.

St.meld. nr. 49 (2008-2009) er den siste statsmeldingen på museumsområdet. Den redegjør for museumsreformen<sup>80</sup>, samt legger, som navnet tilsier, føringer for hvordan man mener museene bør utvikle seg videre. St.meld. nr. 22 (1999-2000), den såkalte ABM-meldingen<sup>81</sup>, foreslo museumsreformen, samt opprettelsen av et felles samordningsorgan for arkiv, bibliotek og museum (ABM-utvikling). Man ønsket nemlig et tettere samarbeid mellom disse institusjonene.<sup>82</sup> NOU<sup>83</sup> 1996:7 (1996), ofte omtalt som Museumsutredningen<sup>84</sup>, redegjorde for det norske museumsfeltet (med offentlig finansiering) og den offentlige politikken på området, samt kom med anbefalinger. Utredningen har vært innflytelsesrik, og en sentral referanseramme for senere meldinger på feltet (Ydse 2007, Eriksen 2010).

ABM-utvikling har satt i gang en rekke utviklingsprosjekter på museumsområdet, samt utgitt en rekke publikasjoner, deriblant de to ABM-skriftene i listen over. *Jo fleire kokkar, jo betre søl: medverknad i arkiv, bibliotek og museum*, ABM-skrift 62 (2010), fokuserer på hvordan ABM-institusjonene kan drive medvirkingsarbeid. Mens den såkalte BRUDD rapporten, *Brudd: om det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige, kontroversielle*, ABM-skrift 26 (2006), redegjør for arbeidet med BRUDD prosjektet.<sup>85</sup> ABM-utvikling arrangerte også årlige konferanser, og jeg ser særlig på åpningstalen som ABM-direktør Stein Slyngstad holdt på konferansen i 2010. Konferansen hadde ABM-institusjonenes samfunnsrolle som tema. La oss se litt nærmere på mine kildekritiske vurderinger av disse dokumentene.

---

<sup>80</sup> For mer om museumsreformen, se kapittel 2.2.

<sup>81</sup> St.meld. nr. 22 (1999-2000) omtales ofte som ABM-meldingen, det vil jeg også gjøre i resten av teksten.

<sup>82</sup> ABM-utvikling (Statens senter for arkiv, bibliotek og museum) ble opprettet 1. januar 2003 og var en statlig etat som fungerte som rådgivende organ overfor Kulturdepartementet i saker om arkiv, bibliotek og museum. Etaten hadde ansvar for gjennomføring av politiske vedtak knyttet til sektorene, samt utviklingsarbeid og tildeling av prosjektmidler. Organisasjonen ble omorganisert i 2010, da bibliotekdelen ble overført til Nasjonalbiblioteket. I januar 2011 ble virksomheten knyttet til arkiv og museum lagt under Norsk kulturråd.

<sup>83</sup> Norges Offentlige Utredninger.

<sup>84</sup> Jeg vil heretter omtale NOU 1996:7 som Museumsutredningen.

<sup>85</sup> For mer om dette, og de andre dokumentene, se kapittel 5.

### ***Kildekritiske vurderinger***

Hvilken type tekster er dette og hvilken kontekst er de hentet fra? Hvilken betydning har teksttypen og konteksten for analysen og tolkningen av teksten?

Dokumentene jeg tar utgangspunkt i er skrevet for et annet formål, det er ikke data jeg selv har samlet inn i felten. Dokumentanalyse har den fordelen av dette er data som ikke er påvirket av meg som forsker, det er ingen forskningseffekt. Ulempen er at jeg som forsker ikke har den samme kontroll over hvordan dataene er ”skapt” (Jakobsen 2005:166). Kan jeg stole på kildene mine? Hvor sanne og fullstendige er de? Kildens troverdighet og presisjon må vurderes (Repstad 2007:104). En viktig del i starten av analysen er å gå gjennom kildene med et bevisst og kritisk blikk. Dataene jeg tar utgangspunkt i er *offentlige* dokumenter. De fleste er også *institusjonelle*, de er skrevet av noen på vegne av en institusjon eller etat (Dahl 1966, i Repstad 2007:106). La oss se nærmere på denne typen kilder.

Offentlige dokumenter er gjerne mer preget av bevisste utelatelser og/eller harmoniseringer enn private og konfidensielle dokumenter (Repstad 2007:106). Det blir viktig å spørre - hvilke intensjoner ligger bak dette? Hva ønsker man å oppnå med teksten? Og hvordan påvirker dette tekstens troverdighet? (samme sted, jf. Holme/Solvang). Kan tekstens ”forfatter” ha hatt interesse av å gi en forvridd framstilling, slik at *kildens troverdighet* svekkes? Dette er spørsmål jeg fortløpende har vurdert og hatt i bakhodet under hele denne undersøkelsen. Dette gjelder ikke bare vurdering av taktiske motiver, det er også viktig å ta med i betraktningen at ulike grupper kan ha sine ”mer ubevisste perspektiver på virkeligheten” (Repstad 2007:106). Annen forskning, blant annet på hvilke ideologier og diskurser som kjennetegner kulturpolitikken og museumsfeltet, har gitt meg viktige korrigerende perspektiver her. Videre er det viktig å vurdere *tekstens funksjon og intensjon* i sin samtid. Man sier gjerne at kilder ”kan ha et vurderende (normativt) eller beskrivende (kognitivt) siktemål” (Repstad 2007:105). Mine *kulturpolitiske dokumenter* har tilsynelatende både et normativt og et kognitivt siktemål. De inneholder både ”nøytrale” beskrivelser av museumsfeltet/museumspraksis (for eksempel i form av statistikker) og klart normative utsagn om kulturpolitiske målsetninger. Jeg har forsøkt å hele tiden kritisk vurdere mine kilder, og for eksempel ikke ta de tilsynelatende ”objektive” beskrivelsene for sanne, men kritisk vurdere dem opp mot forfatterens intensjon og kryssjekke dem opp mot andre kilder. Jeg har også vurdert dem i lys av kulturpolitisk forskning. Kulturpolitiske kilder må kunne sies ha et klart normativt siktemål, generelt sett – siden de er politiske dokumenter. Jeg vurderer dem likevel som gode og troverdige kilder i min sammenheng, fordi jeg nettopp er ute etter å studere hvilke synspunkter, krav og argumenter som brukes i museumspolitikken.

Normative kilder er velegnet om man ønsker å studere aktørens intensjoner, holdninger, retningslinjer og krav (Repstad 2007:105, Holme/Solvang 1996).

#### 4.3.2 Museologisk materiale

Min analyse bygger i stor grad på museologisk materiale, det vil si forskning om museum gjennomført av andre. Museologien<sup>86</sup> er en tverrfaglig forskningstradisjon som kjennetegnes av en tett forbindelse mellom teori og praksis, altså mellom museum og academia (Amundsen og Brenna 2010:11-13). Mange av forskerne jobber tett sammen med museene og mange har også praktisk erfaring med museumsarbeid (Macdonald 2006b:2). Dette er også kjennetegnende for det museologiske materialet jeg bruker. Det er i stor grad basert på empiriske undersøkelser i museene. Dermed er materialet jeg bruker forholdsvis ”empirinært”, det er ikke abstrakt teoretiserende. Dette er i tråd med at jeg ønsker å ha et perspektiv som er konstruktivt og relevant for museumsfeltet (jf. kritisk teori som praksis). Særlig tar jeg utgangspunkt i forskning på museenes samfunnsrolle som utdanningsinstitusjoner, og ikke minst forskning som tar for seg museum og læring.

To forskere som er spesielt sentrale i denne undersøkelsen er Eilean Hooper-Greenhill og Merethe Frøyland. Britiske Eilean Hooper-Greenhill<sup>87</sup> er en sentral og innflytelsesrik forsker, som har utgitt flere bøker om museum og læring/utdanning. I boken *Museums and education* (2007) presenterer hun funnene etter en omfattende undersøkelse av læring i museum. Tre nasjonale evalueringsundersøkelser ble gjennomført i England mellom 2003 og 2006, med det formål å måle utbytte og betydning av museumsbasert læring. I boken presenterer Hooper-Greenhill funnene fra disse undersøkelsene, samt sin vurdering av disse funnene. Det fokuseres blant annet på hva som kjennetegner museumsbasert læring, samt hva som er styrken til museumsbasert læring og pedagogikk. Siden museenes potensial som læringsinstitusjoner er sentralt i min problemstilling, og siden denne undersøkelsen er så omfattende – så ser jeg den som en relevant og troverdig kilde. I følge Hooper-Greenhill (2007:187) har også mange andre studier vist tilsvarende funn tidligere. Særlig er jeg interessert i læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider, og den britiske evalueringsundersøkelsen tar nettopp utgangspunkt i dette.

Det er ikke gjort mye forskning på museum og læring i Norge, men Merethe Frøyland<sup>88</sup> er et av unntakene. Hun har også gjort empiriske undersøkelser på temaet. Ved å bruke hennes

---

<sup>86</sup> Også kalt Museumsstudier/Museum Studies. Se Amundsen og Brenna (2010) for en beskrivelse av fagfeltets tradisjoner.

<sup>87</sup> Se kapittel 6.3 for mer om Hooper-Greenhill.

<sup>88</sup> Se kapittel 6.4 for mer om Frøyland.

forskning fikk jeg derfor mulighet til å knytte undersøkelsen nærmere norske forhold. Samt selvsagt utfylle og kryssjekke den britiske forskningen. Frøyland tar særlig for seg samarbeid mellom museum og skole. Jeg benytter meg også av museologisk materiale fra en rekke andre forskere, for å utfylle og kryss-sjekke disse to. Samt for å få en god forståelse av museumsfeltet.<sup>89</sup> For en fullstendig oversikt, se litteraturlisten. For å nyansere og knytte analysen nærmere museumsfeltet har jeg også studert en del offentlige dokumenter produsert på feltet selv (jf. litteraturlisten). Det museologiske materialet har jeg, i likhet med det museumspolitiske, vurdert med et kildekritisk blikk. Utvalg er gjort på bakgrunn av relevans og troverdighet.

Siden jeg i stor grad benytter meg av forskning utført av andre er det selvsagt viktig at jeg tar hensyn til at dette ikke er ”ufortolkede data”, men andres fortolkninger. Dersom jeg hadde hatt mulighet til å studere det empiriske datamaterialet som de sentrale forskerne jeg bruker bygger på, ville det kunne økt denne studiens troverdighet ytterligere.

#### **4.4 Trippelhermeneutisk og abduktiv tilnærming**

Jeg ønsker å undersøke mitt tema i et bredere og mer overordnet perspektiv enn det som er mulig om man anlegger en ”mikroempirisk” analytisk tilnærming. Inspirert av kritisk teori bruker jeg derfor en såkalt trippelhermeneutisk og abduktiv tilnærming i denne undersøkelsen. Fortolkning, og dermed hermeneutikk, har en fremtredende plass innen kritisk teori, og man setter gjerne handlinger inn i en større sammenheng enn det den empirinære forskningen gjør. Kritisk teori har ikke et så nært forhold til empiri som for eksempel mikrososiologiske tilnærminger har. Man orienterer seg mot *mer omfattende perspektiver* enn det som kan fanges opp av enkeltstående empiriske prosjekter (Thagaard 2009:41-42).

Hermeneutikken fremhever viktigheten av *fortolkning* for å *forstå* folks handlinger og det sosiale, og fokuserer på dypere meningsinnhold enn det umiddelbart innlysende. Det legges vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og at mening må forstås i lys av den *sammenheng* det vi studerer er en del av. Delene må forstås i lys av helheten. Siden all forståelse bygger på en *forforståelse*, mener Geertz<sup>90</sup> at ideene til tolkningen alltid vil hentes fra annen litteratur, og ikke fra dataene i seg selv. I følge han vil en god fortolkning være en fortolkning som ”treffer”. Hvor overbevisende fortolkningen er vil være knyttet til hvor godt

---

<sup>89</sup> Blant de sentrale når det gjelder museumsfeltet mer generelt, er Anne Eriksen (2009, 2010), Sharon Macdonald (2011a/b, antologi), R. Sandell og E. Nightingale (2012, antologi), B. Rognan og A. B. Amundsen (2010, antologi), Odd Are Berkaak (2003, 2009), Tone Fredriksen Ydse (2003, 2007), Geir Vestheim (1994, 2003), samt Robert Janes (2009). Men også en rekke andre har vært viktige for min forståelse av museumsfeltet, jf. litteraturlisten.

<sup>90</sup> I motsetning til Glaser og Strauss (Thagaard 2009:39).

forskeren argumenterer for at akkurat den fortolkningen er den rette (Thagaard 2009:39-40). Kritisk forskning har blitt beskrevet som en slags *trippelhermeneutikk* (Alvesson & Sköldberg 1994:221<sup>91</sup>). I denne forståelsen handler enkelhermeneutikk om individets tolkning av seg selv og sin virkelighet, mens dobbelhermeneutikk viser til forskerens fortolkning av denne virkeligheten. Trippelhermeneutikken i kritisk teori omfatter dobbelhermeneutikken, men i tillegg vektlegges kritisk tolkning av samfunnsforhold – og viktigheten av et kritisk blikk på etablerte institusjoner og interesser i samfunnet (Thagaard 2009:41-42). Jeg har forsøkt å ha et slikt kritisk perspektiv på det etablerte og selvfølgeliggjorte i denne forskningsprosessen, og å ha et blikk for relevante samfunnsforhold og større sammenhenger.

I analysen og fortolkningen tar jeg utgangspunkt både i empiri og teori, og slik sett kan man si at jeg har en *abduktiv tilnærming*<sup>92</sup>. En abduktiv forskningsposisjon har tyngdepunktet sitt mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger. Begrepet abduksjon viser til at forskningen preges av et *samspill mellom det induktive og det deduktive*. Induktive tilnærminger fokuserer på empiribasert teoriutvikling, mens deduktive strategier tar utgangspunkt i tidligere teori og søker å videreutvikle denne (Thagaard 2009:195-197).

Betegnelsen *hermeneutisk spiral* er betegnende for forskningsprosessen jeg har hatt. Jeg har i analysen og fortolkningen vekslet mellom å fokusere på del og helhet – mellom å fokusere på svært konkrete og museumsnære problemstillinger (som for eksempel selve museumsbegrepet), og å sette museene inn i en større sammenheng. Vekslingen mellom del og helhet, og mellom empiri og teori har i løpet av prosessen gitt meg en stadig dypere forståelse for mitt tema.

#### 4.5 Temasentrert dokumentanalyse

Min analytiske tilnærming er *temasentrert*. Videre tar jeg utgangspunkt i dokumenter skrevet for et annet formål, det som gjerne kalles *dokumentanalyse*. I temasentrerte tilnærminger er det utvalgte tema som er i fokus når man analyserer sitt materiale (Thagaard 2009:171). Man sammenligner informasjon om hvert tema fra alle ”informantene” - i mitt tilfelle dokumentene. Hovedpoenget er å gå i dybden på de utvalgte temaene, og gjennom sammenligning av informasjon fra de forskjellige ”informantene” kan man få en dyptgående forståelse av temaene. En kritikk mot temasentrerte analyser er at de *kan risikere å ikke*

---

<sup>91</sup> I følge Thagaard (2009:41-42). I boken *Tolkning og refleksjon : vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod* (1994/2008), av Mats Alvesson og Kaj Sköldberg.

<sup>92</sup> I følge Thagaard kan forskningsprosjekter deles inn i *tre ulike posisjoner*, med utgangspunkt i hvor de har sin teoretiske forankring. De to første dreier seg om utvikling av ny teori (empiribasert teoriutvikling), og om videreutvikling av etablert teori (utprøving av hypoteser). Mens den tredje posisjonen ligger *mellom teori og empiri*, og kalles abduksjon (Thagaard 2009:195).

*ivareta et helhetlig perspektiv*. At man ved å sammenligne utsnitt av tekster, løsriver disse tekstutsnittene fra sin opprinnelige sammenheng. For å unngå dette og ivareta et helhetlig perspektiv er det viktig at man som forsker også ser de utsnittene man bruker i lys av den sammenhengen som de opprinnelig var en del av (samme sted). Dette har jeg vært meg bevisst i denne forskningsprosessen, jeg har sett tekstutsnittene i lys av teksten som helhet og i lys av konteksten den har oppstått i. Videre har jeg hatt en hermeneutiske tilnærmingen hvor jeg har vekslet mellom å studere et enkelt tema og vurdere den større sammenhengen som temaet er en del av (jf. trippelhermeneutikk).

Jeg har i analysen *kategorisert og systematisert* mitt materiale gjennom å lage oppsummeringer, tankekart og matriser. Sentrale begreper og tema er blitt studert og analysert, og ulike synspunkter på disse er blitt sammenlignet. I løpet av denne prosessen fikk jeg avklart og definert min tolkning av begrepene og temaene. Min tolkning har utviklet seg gradvis gjennom denne forskningsprosessen, og er påvirket både av den teorien og den empirien som jeg har brukt.

#### **4.6 Sikring av kvalitet i studien**

La oss til slutt se oppsummerende på hvordan jeg har søkt å sikre at denne studien har forskningsmessig kvalitet og troverdighet. Det er vanlig å knytte vurderinger av forskningens kvalitet til begrepene *reliabilitet* og *validitet* (Repstad 2007:134). Reliabilitet dreier seg om forskningens *pålitelighet*, mens validitet dreier seg om *grunnlaget for tolkninger* (Thagaard 2009:198-202), og oversettes ofte med begrepet *gyldighet* (Repstad 2007:134).

##### ***Pålitelighet***

Dersom forskningen skal ha *reliabilitet* er det viktig at den er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Kvalitativ forskning må vurderes ut ifra sin troverdighet, og det at man kan ha tillitt til forskningen er et uttrykk for troverdighet (Corbin & Strauss 2008:302, i Thagaard 2009). Man må kunne ha tillitt til at forskeren har utvist ”godt håndverk” i løpet av undersøkelsesprosessen (Jacobsen 2005:386). At forskeren har brukt relevante metoder i undersøkelsen, slik at hun har fått presis og pålitelig informasjon, og slik at hun får gjort gode analyser – uten feil og mangler (Repstad 2007:14). Innen kvantitativ forskning knyttes reliabilitet gjerne opp mot repliserbarhet – om en annen forsker som bruker de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. Repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk, som fokuserer på nøytralitet som forskningsideal, og som ser forskeren som objektiv (Thagaard 2009:198). Innen kvalitativ forskning og samfunnsvitenskap er det ikke meningsfullt å snakke om objektivitet i positivistisk forstand (Holme og Solvang 1996:306-

307). Men dette gjør ikke at alt er subjektivt og relativt, og at alle forståelsesmåter og vurderinger er like gode. Dersom et forskningsarbeid skal kunne oppfattes som seriøst og pålitelig, stilles det store krav både til fremgangsmåte og til framstillingsmåte (samme sted). Holme og Solvang mener man må erstatte det positivistiske objektivitetsidealet med et nytt objektivitetsideal<sup>93</sup>. Objektivitet må knyttes til *undersøkelsesprosedyre*, og til *saklighet* og *åpenhet* i framstillingen (samme sted). Dette at reliabiliteten i kvalitativ forskning må knyttes til andre kriterier enn repliserbarhet er også et poeng for Thagaard (2009:198). Hun fremhever *gjennomsiktighet* ("Transparency"<sup>94</sup>) som en måte å styrke reliabiliteten (samme sted:199). Man må sørge for at forskningsprosessen er gjennomsiktig. Ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder kan man sørge for å gi undersøkelsen gjennomsiktighet. Dette innebærer også det å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger (Silverman 2006:282, i Thagaard 2009:199).

For at et forskningsprosjekt skal ha troverdighet er det altså viktig at man redegjør for hvordan undersøkelsen er utført - hvilke teori og metode man har brukt, samt hvilke valg og refleksjoner som er gjort underveis (herunder hvordan data har blitt innsamlet og analysert). Man må tydeliggjøre hvordan prosjektet er gjennomført, og hvordan man har kommet frem til de resultatene som beskrives. Siden forskningen ikke kan være verdifri (Holme og Solvang 1996) er det også viktig å redegjøre for hvilke perspektiver og verdimeslige antagelser som ligger til grunn for undersøkelsen. Jeg redegjør for dette særlig i metode- og teorikapitlet, men også generelt i teksten. Gjennom å synliggjøre forskningsprosessen og dens grunnlag, gir jeg leseren mulighet til å vurdere undersøkelsens troverdighet. Videre har jeg selv bedrevet kritisk vurdering av undersøkelsens kvalitet gjennom hele prosessen. Samt forholdt meg kildekritisk til det materialet undersøkelsen bygger på – hvor gode og relevante data har jeg? (jf. kapittel 4.3). Videre har jeg søkt pålitelighet gjennom å være nøyaktig og etterrettelig (for eksempel i referering og sitatbruk), samt gjennom å søke sammenheng i undersøkelsen som helhet. Jeg har vært opptatt av at det skal være sammenheng og korrespondanse mellom forskningsperspektiv og min analyse/tolkning.

### ***Gyldighet***

Forskningens gyldighet (validitet) forklares ofte med "om vi faktisk har målt det vi ønsker å måle" (Repstad 2007:134). Kaster undersøkelsen og den informasjonen man gjør bruk av faktisk lys over det problemstillingen vår spør etter? (samme sted). Har vi målt det vi ønsker å måle og har vi dekning for de slutningene vi trekker? (Jacobsen 2005:387). Validitet er

---

<sup>93</sup> Med henvisning til Gunnar Myrdal (1968).

<sup>94</sup> Med henvisning til Silverman (2006:282). Dette er i følge Thagaard (2009) i tråd med andre forskeres syn.



knyttet til tolking av data, og handler om gyldigheten til de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard 2009:201). Er de tolkningene man har kommet frem til, gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert? Man skiller gjerne mellom intern og ekstern validitet. *Intern validitet* dreier seg om gyldigheten i den enkelte undersøkelse, mens *ekstern validitet* er knyttet til om den forståelsen man har kommet frem til i en enkelt studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (samme sted).

Hvordan kan vi sørge for å styrke forskningens gyldighet? Thagaard trekker igjen frem begrepet *gjennomsiktighet*. Forskeren må tydeliggjøre grunnlaget for sine fortolkninger (Thagaard 2009:201). Dette har jeg søkt å gjøre gjennom hele denne forskningsrapporten. Jeg har søkt å tydelig presentere grunnlaget for mine tolkninger og konklusjoner, og vise at jeg har dekning for de slutninger jeg trekker. Jeg mener at jeg i denne undersøkelsen har benyttet meg av informasjon (kilder og teori) som belyser mitt tema, og at jeg gjennom analysen og fortolkningen har fått relevante svar på mine forskningsspørsmål. Derfor mener jeg at den interne gyldigheten er god – jeg har målt det jeg ønsker å måle, jeg har dekning for de slutningene jeg trekker, og jeg presenterer grunnlaget for mine tolkninger.

Jeg kunne selvsagt brukt et annet kildegrunnlag, og da ville jeg sannsynligvis kommet frem til andre slutninger. Men utfra mine forskningsspørsmål- og perspektiv, samt utfra rammebetingelsene, så mener jeg at utvalget er relevant og gyldig.

Mine forskningsspørsmål fokuserer på brede og grunnleggende tema, og jeg undersøker dem med utgangspunkt i et forholdsvis bredt kildegrunnlag. Dermed vil den forståelsen jeg kommer frem til også kunne være gyldig i andre sammenhenger – altså ha *ekstern gyldighet*.

Jeg søker gjennom denne studien først og fremst å undersøke hvilket potensial de offentlig finansierte museene har når det gjelder å bidra til utdanning til demokratisk medborgerskap. Men siden problemstillingene jeg tar opp er generelle, vil dette også kunne ha relevans for andre typer museer. Videre gir denne undersøkelsen perspektiver på utdanning til demokratisk medborgerskap generelt, og slik sett vil den kunne ha videre relevans – for eksempel for utdanningsfeltet. Særlig gjelder nok dette skoleverket, siden mye av forskningen jeg tar utgangspunkt i ser på læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider.

## 5 Museum og demokrati – kulturpolitikkenes krav og retorikk

Siden opplysningstiden og nasjonsbyggingsfasen på 1800-tallet har det vært vanlig å knytte museene til demokratisering, og det gjøres fremdeles. Som folkeopplysningsinstitusjoner sees de som viktige forutsetninger for et demokratisk samfunn.<sup>95</sup>

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan kulturpolitikken og ABM-utvikling<sup>96</sup> knytter museene til demokratisering. Hvilke samfunnsrolle pålegges museene å ha når det gjelder demokrati og folkeopplysning? Hva vektlegges som demokratisk relevant? For å forstå dette vil det også være nødvendig å se nærmere på kulturpolitikkenes museumsforståelse mer generelt. Samt hvilken samfunnsrolle museene pålegges å ha.

Kulturpolitiske/museumspolitiske dokumenter, samt dokumenter produsert av ABM-utvikling danner grunnlaget for analysen og tolkningen her.<sup>97</sup>

### 5.1 Opplysningsinstitusjoner i et kontinuerlig demokratiprojekt

Kulturpolitikken fremhever at museene som opplysningsinstitusjoner er viktige ledd i utviklingen av samfunnet og demokratiet. I ABM-meldingen<sup>98</sup> omtales museum (sammen med arkiv og bibliotek) som ”informasjons-, dokumentasjons- og kunnskapsbankar som skal tena eit kontinuerlig demokratiprojekt” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:15)). Det konstateres at institusjonene er et ”fellesgode”, og at de er til for alle (samme sted). Og det pekes på at ABM-institusjonene spiller en viktig rolle ”gjennom å velja ut, ta vare på og leggja tilrette ulike former for kunnskapskjelder og informasjon” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:2)). Meldingen fremhever at institusjonene i et slikt perspektiv ikke er mål i seg selv, men at de representerer ”ulike organisatoriske løysingar og hjelperåder som eit samfunn på ein medveten måte etablerer for å oppnå ein del samfunnsverdiar som det er allmenn semje om bør finnast” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:2)). Disse samfunnsverdiene beskrives slik:

Kort kan desse samfunnsverdiane formulerast som like rettar til informasjon og kunnskapskjelder som set einskildindividet i stand til å vera deltakar i eit levande demokrati og som kan vera grunnlag for at samfunnet kan tilby einskildindividida like høve til å utvikla seg som aktive samfunnsdeltakarar. (St.meld. nr. 22 (1999-2000:2))

Like rettigheter og muligheter for deltagelse ser vi altså at fremheves som demokratiske

---

<sup>95</sup> Se for eksempel Vestheim 1994, Ydse 2007 og Museumsutredningen ( NOU 1996:7).

<sup>96</sup> Statens senter for arkiv, bibliotek og museum. Se kapittel 4.3.1 for mer om ABM-utvikling.

<sup>97</sup> Se metodekapittel for spesifisering av dokumenter.

<sup>98</sup> St.meld. nr. 22 (1999-2000).

verdier når det gjelder ABM-sektoren. Alle skal ha like retter til informasjon og kunnskapskilder, og dermed tilbys like gode muligheter til å utvikle seg og delta i samfunnet og i demokratiet. De er opplysningsinstitusjoner som rår over *kunnskapsressurser* som befolkningen bør ha *lik tilgang* til. Demokratiprojektet beskrives som en samfunnsverdi, dermed fremstår det mer som en overordnet verdi enn som et konkret prosjekt. Man vektlegger at ABM-institusjonene er en sentral del av demokratiske samfunns *infrastruktur* når det gjelder informasjon, dokumentasjon og kunnskap (St.meld. nr. 22 (1999-2000:12). Denne infrastrukturen sees som avgjørende viktig for at både enkeltindivider og grupper skal kunne delta aktivt i det demokratiske systemet, og for at de skal kunne ivareta interessene sine - både de rettslige og de velferdsmessige (samme sted). Det poengteres at i tillegg til det ordinære utdanningssystemet så kan ABM-sektoren utgjøre et uunnværlig *fundament* for den kunnskaps- og kompetanseutviklingen som samfunnet trenger (St.meld. nr. 22 (1999-2000:21). Institusjonene beskrives videre som aktive *tilretteleggere* av ”historisk og dagsaktuell informasjon” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:22). Det pekes på at institusjonene både skal forvalte materiale fra, og formidle kunnskap om, fjern og nær fortid. Og at de samlet rår over et materiale som gjør det mulig å ”setje notida inn i eit historisk perspektiv og såleis fremja ei forståing av at samfunnet i vår tid byggjer på det tidlegare generasjonar har etterlate seg” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:2).

Museumsutredningen<sup>99</sup> (1996) beskriver museene som *folkeopplysningsinstitusjoner*. Dette tas også opp i ABM-meldingen. Man peker på at formidlingsarbeidet i institusjonene bygger på en folkeopplysningsideologi og at alle har kunnskaps- og informasjonsformidling som arbeidsfelt (St.meld. nr. 22 (1999-2000:14-15). Det pekes på at formidling på mange måter representerer det endelige målet for virksomheten til institusjonene. Dette knyttes til det viktige *tilgangsaspektet*. Man fokuserer på et *brukerperspektiv* og det fremheves at institusjonene skal tilrettelegge og formidle sitt materiale slik at det har relevans og kvalitet som den enkelte er tjent med. Det beskrives som et krav at institusjonene skal være *relevante for ulike brukergrupper*, og det understrekes at en aktiv og effektiv formidling er viktig i et demokratiperspektiv. God tilgang, relevans, kvalitet og effektiv formidling fremheves som viktige stikkord (St.meld. nr. 22 (1999-2000:15-16). Den siste museumsmeldingen er også svært opptatt av at formidlingen må være aktiv, oppsøkende og tilrettelagt for å nå ut til ulike målgrupper (St.meld. nr. 49 (2008-2009:102).

Museene sees altså som folkeopplysningsinstitusjoner som kan utfylle det formelle

---

<sup>99</sup> NOU 1996:7 (1996).

utdanningssystemet, og som kan være med å bidra til den kunnskaps- og kompetanseutviklingen som samfunnet trenger. Overordnet knyttes dette til at det i et demokratisk samfunn er avgjørende at alle samfunnsmedlemmene har lik tilgang til informasjon og dokumentasjon. Dette sees som grunnleggende viktig for at både enkeltindivider og grupper skal kunne delta aktivt i det demokratiske systemet, og for at de skal kunne ivareta interessene sine. Museene beskrives, i likhet med arkiv og bibliotek, som kunnskapsbanker og som steder for kunst- og kunnskaps- opplevelser. De ”kildene til kunnskap og opplevelse”<sup>100</sup> som institusjonene rår over er gode som er til for alle, og som alle borgerne har lik rett til å få tilgang til. Derfor forventes det en effektiv og målrettet formidling, som er relevant for ulike deler av befolkningen.

Foruten fokuset på demokratisering som folkeopplysning og *lik tilgang* på kunnskap og opplevelser, så knyttes det demokratiske også til at man må sørge for *demokratisk representasjon*. Institusjonene må sørge for å dokumentere samfunnet på en så bred og allsidig måte at alle deler av befolkningen er representert. I tillegg til dette har det de senere årene også blitt fokus på at alle har *rett til å medvirke* i kulturarvsprosesser.

### **5.2.1 Alles rett til representasjon, medvirkning, tilgang og anerkjennelse**

Like rettigheter sees gjerne som en grunnleggende demokratiske verdi. Dette må sees i lys av den rettighetsrevolusjonen som har funnet sted i den vestlige verden det siste hundreåret, spesielt etter at verdenserklæringen om menneskerettigheter ble vedtatt av FN i 1948.

Like rettigheter er også i fokus i kulturpolitikken. Dette ser vi blant annet i ABM-utviklings visjon for sitt arbeide. Daværende direktør for ABM-utvikling, Stein Slyngstad, redegjorde for visjonen i sitt foredrag på ABM-konferansen 2010<sup>101</sup>. Visjonen er ”Kunnskap og opplevelser for alle”. Når det gjelder demokrati fokuserte han på siste del av visjonen – nemlig *for alle*. Etter å ha vist kort til demokratiprojektet i ABM-meldingen<sup>102</sup>, er det rettigheter for alle han fokuserer på:

Alle har rett til egen historie og kultur, og rett til å bli sett og hørt. Disse rettighetene er nedfelt i minst fire ulike internasjonale konvensjoner som Norge har forpliktet seg til å følge opp. Konvensjonene peker nettopp på den enkeltes rett til *representasjon, medvirkning og tilgang*. (Slyngstad 2010:2)<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> Tittelen på *ABM-meldingen* (1999-2000) er ”Kjelder til kunnskap og oppleving: ...”.

<sup>101</sup> Konferansen hadde ABM-institusjonenes samfunnsrolle som tema.

<sup>102</sup> Jamfør presentasjonen av demokratiprojektet i kapittel 5.1.

<sup>103</sup> Foredraget ble publisert på ABM-utviklings hjemmeside (PDF format). Se litteraturliste for referanse.

Som vi ser har alle rett til å få sin *egen* historie og kultur representert, og dermed *anerkjent*. Det er altså en rettighet å få sin kultur og historie representert, og å *bli sett og hørt*. Alle har rett til både representasjon, medvirkning og tilgang.

Slyngstad fokuserer videre på at museene ikke bare skal formidle kunnskap om ”fjern og nær fortid”, de er også forpliktet til å gjøre kunnskapen ”relevant og tilgjengelig”, siden de arbeider ”på vegne av oss alle” (Slyngstad 2010:2). I forlengelsen av dette poengterer han at det er viktig med kritisk refleksjon rundt egen virksomhet, og at den store ”vi-fortellingen” om Norge må utvides og nyanseres. Museene må bidra til å gjøre Norgeshistorien mer nyansert.

Siden jeg allerede har gjort rede for tilgangsaspektet (jf. kapittel 5.1), vil jeg i det følgende se nærmere på retten til representasjon og medvirkning.

### **5.2.2 Lik representasjon**

Det fokuseres i mitt kulturpolitiske materiale mye på viktigheten av bevissthet rundt at museene skal representere hele befolkningen og alles kultur og historie, og slik sett gi et mest mulig representativt bilde av samfunnet. Det er her mye av fokuset på ”kritisk refleksjon rundt egen virksomhet” ligger. Det er gjerne i denne sammenhengen man har et maktkritisk perspektiv, det maktkritiske fokuset dreier seg først og fremst om dette – at museene har makt til å velge ut og makt til å velge bort. Et representativt sitat når det gjelder representasjon:

Å velja ut inneber og å velja bort; ein avgjer kva røyster som skal sleppa til, kva røyster som må finna seg i å verta tagale i den historiske songen. Det er difor ei stendig fagleg og kulturpolitisk utfordring å arbeide for at den seleksjonen som institusjonane samla sett står føre, gjev eit så dekkjande og balansert bilete som mogleg av det mangfaldet som kan seiast å utgjera norsk samfunnsliv opp gjennom tidene. (St.meld. nr. 22 (1999-2000:17))

### ***Representasjon av kulturelt mangfold***

I materialet mitt fokuseres det mye på kulturelt mangfold, og på det å inkludere minoriteter og kulturelle grupper som tradisjonelt har blitt ekskludert fra museenes dokumentasjon og formidling. Det påpekes at: ”Minoritetar og kulturelt mangfald høyrer til dei store skuggeforteljingane musea, arkiva og biblioteka tradisjonelt ikkje har inkludert i formidlinga” (ABM-skrift 62 (2010:28)). Fokuset på representasjon av mangfold er også fremtredende i den siste museumsmeldinga:

Det er et overordnet mål at museene gjenspeiler samfunnet de er en del av. Museene er viktige premissleverandører i moderne demokratiske samfunn og skal ha en aktiv samfunnsrolle. Norge har i økende grad blitt et flerkulturelt samfunn. ... Museene skal dermed reflektere et mangfold av perspektiver og virkeligheter.

(St.meld. nr. 49 (2008-2009:123))

Samlet sett fremstår kulturelt mangfold som et av de mest prioriterte områdene i museumspolitikken. I den siste museumsmeldingen fremstilles kulturelt mangfold og *tverrkulturell dialog* som en av de viktigste oppgavene i vår tids multikulturelle samfunn: ”Å tilrettelegge for kulturelt mangfold, og følgelig, for dialog anses å være en av vår tids mest påkrevde oppgaver” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:123)). Dette er i tråd med den ”forvitrede nasjonale legitimiteten”, og det at man i dag fokuserer på *kulturell identitet* i stedet for en nasjonal identitet (jf. kapittel 2.2). I de museumspolitiske dokumentene er det i dag det flerkulturelle som vektlegges, ikke det nasjonale. I ABM-meldingen advares det mot faren ved kritikkløs selvdyrking. Det pekes på viktigheten av å stille kritiske spørsmål ”om korleis eit samfunn skaper og held ved like kulturell sjølvforståing”, og at man bør holde øye med farene ved ukritisk dyrking av kulturell identitet (St.meld. nr. 22 (1999-2000:18)). Det poengteres at *kulturell toleransetrening* derfor må inngå som et ”integrert element i alt arbeid som går ut på å skapa og stadfesta kulturell identitet” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:18)).

Når det gjelder kulturelt mangfold så anlegger man gjerne et etnisk perspektiv. I den siste museumsmeldingen påpekes det for eksempel at man har ”fremdeles en veg å gå før institusjonene i det nasjonale nettverket har fått et godt faglig grep på *kulturelt mangfold i et etnisk perspektiv*” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:152, min uthevning)). Det pekes på at dette spesielt gjelder dokumentasjon og innsamling relatert til nyere innvandring.

Videre fremheves det på at mangfoldsdimensjonen skal være et prioritert felt i den faglige styrkingen av museene. Det påpekes også at minoritetenes ”innflytelse over framstillingen av egen kultur må ivaretas i tilstrekkelig grad” i de museene som arbeider med minoritetskulturer (St.meld. nr. 49 (2008-2009:153)). Minoritetene har altså rett til medvirkning.

### **5.2.3 Medvirkning**

Den siste rettigheten som vektlegges er retten til medvirkning. Dette er nok den rettigheten det er minst tradisjon for på museumsfeltet, og som er mest omstridt (Aronsson 2006). Samtidig er det den rettigheten som i størst grad tar opp i seg det deltagerdemokratiske, og som dermed tilsynelatende er den retten som er nærmest knyttet til demokratisk medborgerskap som rolle, og til det overordnede demokratiprojektets fokus på aktiv deltagelse i samfunnet. Jeg vil derfor gå litt mer i dybden på forståelsen av denne rettigheten gjennom å presentere mine funn (og min tolkning) fra en nærlesning av ABM publikasjonen

om medvirkning: *Jo fleire kokkar, jo betre søl: medverknad i arkiv, bibliotek og museum* (ABM-skrift 62, 2010).

I skriftet presenteres medvirkning som en rettighet. Det vises til FNs konvensjon for menneskerettigheter når det skrives at ”alle har rett til fritt å delta i kulturlivet i samfunnet, og ha glede av både kultur og vitenskap” (ABM-skrift 62, 2010:11). Dette er *de kulturelle rettighetene* i menneskerettighetskonvensjonen. Det er altså deltagelse i kulturlivet det er snakk om her. Det vises videre til Unescos konvensjon om den immaterielle kulturarven, hvor det også fokuseres på viktigheten av *medvirkning i kulturarvsprosesser* (samme sted, mine uthevninger). Det vises også til at retten til medvirkning, for ulike grupper, fremheves i barnekonvensjonen og rammekonvensjonen for minoriteter (ABM-skrift 62, 2010:31).

Det fokuseres på medvirkning som *myndiggjøring (empowerment)* og *sosial inkludering* i denne publikasjonen. I presentasjonen av det overordnede historiske og juridiske rammeverket for medvirkning og sosial inkludering, knyttes medvirkning blant annet til demokrati: ”Med demokrati som klangbotn, handlar medverknad i stor grad om å myndiggjera folk (eng: empowerment), setja dei i stand til å ta kvalifiserte val og gode avgjerder” (ABM-skrift 62, 2010:10, min uthevning). Det beskrives også som ”evna til å setja seg sjølv i stand til å verta ein aktiv deltakar i eige liv” (ABM-skrift 62, 2010:10). Andre ord som nevnes er ”hjelp til sjølhjelp”, ”myndiggjøring” og ”eigenkraftmobilisering” (samme sted). Det konstateres at retten til medvirkning er ”ein viktig del av demokratiet, ikke minst når det gjeld kulturarv” (ABM-skrift 62, 2010:11). Men det sies ikke noe om hvorfor eller hvordan dette er viktig for demokratiet, og det reflekteres ikke over om medvirkning i kulturarvsprosesser faktisk har noe å si for demokratisk deltagelse. Det antas at folk blir myndiggjort og får selvtillit av å delta i kulturarvsprosesser, og at dette kommer samfunnet og demokratiet til gode på en aller annen måte. Det fokuseres nemlig ikke på medvirkning og deltagelse som demokratisk medborgerskap eller som deltagelse i demokratiet/politikken. Det er medvirkning i kulturlivet og i ABM-institusjonene det er snakk om her. Publikasjonen tar utgangspunkt i erfaringer knyttet til ”medverknad og aktiv involvering av ulike målgrupper i institusjonane sitt arbeid” (ABM-skrift 62, 2010:4). Målet med publikasjonen beskrives som det å motivere og inspirere ABM-institusjonene til ”i større grad enn før involvere folk i arbeidet sitt og på den måten styrke samfunnsrolla si” (ABM-skrift 62, 2010:5). Overordnet forklares medvirkning i forhold til ABM-institusjonene slik: ”Medverknad handlar om å opna institusjonane og sleppa til større mangfald, fleire stemmer, andre perspektiv og nye gjester” (ABM-skrift 62, 2010:4). Det begrunnes med at man ved å bruke en aktiv medvirknings-

tankegang kan få ”ei sterkare forankring i lokalmiljøet og ein positiv økonomisk effekt” (ABM-skrift 62, 2010:4). Det pekes vidare på at man gjennom medvirkning kan inkludere ikke-brukerne, og at man gjennom medvirkningsarbeid også kan bidra til det generelle økonomiske velværet i samfunnet - om man anlegger et bredt perspektiv på samfunnsøkonomien, fordi det bidrar indirekte til å frigjøre ressurser (ABM-skrift 62, 2010:17-19). Det vises til de britiske ABM-institusjonene som med sine medvirkningsprosjekter både har bidratt positivt til institusjonenes egen økonomi og samfunnsøkonomien.

I kapittelet som omhandler *verdien av medvirkning*<sup>104</sup>, er det bare ett konkret eksempel som trekkes fram. Jeg vil se litt nærmere på dette fordi man her har mulighet til å komme bak alle de generelle og fine ordene som preger publikasjonen ellers. Under overskriften ”Kulturminnevern som sosialt prosjekt” presenteres det britiske *The Museum of East Anglian Life*, MEAL<sup>105</sup> (ABM-skrift 62, 2010:19). Museet presenteres som ”eit fascinerende døme på korleis eit nytt blikk på kulturarvsressursar kan skapa seg ein solid plass i hjartet av lokalsamfunnet og transformera den lokale økonomien” (ABM-skrift 62, 2010:19). Det har blitt investert store summer i prosjektet og museet har blitt ”ein formidabel regional besøksmagnet”, med stor økning i gjestetall, i ansatte og i egeninntekter (ABM-skrift 62, 2010:19-20). Samtidig, pekes det på, har museet ”skapt nye moglegheiter for sjølvutvikling, fritid og læring i lokalsamfunnet og for særskilt utsette grupper” (ABM-skrift 62, 2010:19). På denne måten bidrar museet til det allmenne økonomiske ”velværet”, gjennom å:

- utvikla museet til ein regional hovudattraksjon og på den måten trekkja fleire folk og økonomiske midlar til regionen
  - aktivt bidra til samhald, samarbeid og frivilligheit i lokalsamfunnet ved å gje folk eit felles mål
  - ta i bruk folk sine egne ressursar, inkludert folk med lærevanskar, tidlegare lovbrytarar eller langtidsarbeidsledige, og bidra til å styrkja sjølvtilitt, mestringssevne og dugleik gjennom opplæring, kompetanseheving og arbeidserfaring
  - betra fritidstilbodet og miljøet ved å bli ein møteplass for sosiale og kulturelle aktivitetar og leggja omgjevnadane til rette for berekraftig bruk.
- (ABM-skrift 62, 2010:19)

Foruten at det fokuseres på det økonomiske (bidra til egen og lokal økonomi, samt revitalisere museet), og styrking av lokal forankring, er det sosiale det som er i fokus. Det sosiale knyttes som vi ser til lokalmiljøet og til at museet kan bidra til å skape både samhold, samarbeid og

---

<sup>104</sup> Kapittel 3, med tittelen: ”What’s in it for us – or them?” (ABM-skrift 62, 2010:14-20).

<sup>105</sup> I følge skriftet lanserte MEAL også ”Storbritannias første museumsbaserte sosiale verksemd, med lærlingeplassar og tilbod til vaksne med læringsvanskar, tidlegare lovbrytarar og langtidsarbeidsledige” (ABM-skrift 62, 2010:19).



frivillighet. Samt muligheter for selvutvikling, læring og fritid, både generelt i lokalsamfunnet og for dem de kaller utsatte grupper. Når det gjelder såkalt utsatte grupper pekes det på at de gjennom medvirkning kan få tatt i bruk egne ressurser og på denne måten få økt selvtillit og arbeidserfaring.

I presentasjonen av overordnet forankring knyttes medvirkningsarbeid til *sosial inkludering*. Dette gjøres i lys av ”kampen mot sosial utestenging” (ABM-skrift 62, 2010:15). Det pekes på at sosial utestengning er et bedre begrep å bruke enn for eksempel fattigdom. Man skal altså overordnet sett søke å bidra i kampen mot sosial utestenging, ikke i kampen mot fattigdom eller mer strukturelle former for utestengning fra majoritetssamfunnet.

Det vises (igjen) til britisk kulturpolitikk, og dens fokus på ”livslæring” som ”eit effektivt våpen i kampen mot sosial utestenging fordi det gjev folk kunnskap, kompetanse og sjølvtilitt til å bidra positivt i samfunnet” (ABM-skrift 62, 2010:15). Hvilken kunnskap og kompetanse det er snakk om sies det ikke noe om, men det poengteres at kombinasjonen kunnskap og opplevelse gjør at ABM-institusjonene er godt egna til å bidra i kampen mot sosial utestengning. Og at institusjonene tilbyr ”eit spesielt og verdifullt lærings- og sosialt miljø” (ABM-skrift 62, 2010:15).

Det pekes videre på at arkiv, bibliotek og museum kan sies å representere ”institusjonalisert utestenging”, fordi de har ”eit breitt spekter av mekanismar som kan bidra til å hindra mange ulike grupper tilgjenge til tenestene deira” (ABM-skrift 62, 2010:16). At rapporten først og fremst fokuserer på medvirkning i kulturlivet og i kulturarvsprosesser og ikke i et større samfunnsperspektiv, er tydelig når de fortsetter med å konkretisere utestenging som utestengning fra den kulturelle sfæren. Det pekes på at denne utestengningen kan analyseres gjennom tre punkt:

1. Representasjon – i kva grad den einkilde sin kulturarv er representert innanfor den allmenne kulturelle arenaen
2. Medverknad – moglegheitene eit individ har til å medverke i prosessar som gjeld produksjon av kultur; og
3. Tilgjenge – moglegheit til å nytta godt av kulturelle tilbod og tenester (som kan innehalde både (1) og (2)). (ABM-skrift 62, 2010:16)

Det er altså mulig utestenging fra kulturfeltet og kulturarven det først og fremst fokuseres på her, og dermed inkludering i kulturen og kulturarven det skal jobbes for. Selv om sosial inkludering nevnes som overordnet forankring, er det først og fremst inkludering i kulturlivet og i kulturarvsprosesser rapporten vektlegger. Dette er også tydelig siden det som vi har sett er de kulturelle menneskerettighetene det vises til.

### ***Medvirkningsarbeid - empowerment, sosial inkludering og økonomisk velvære***

Som vi har sett over, pekes det på at med demokrati som klangbunn så dreier medvirkning seg om *empowerment eller myndiggjøring*. Gjennom å få lov til å medvirke i kulturarvsprosesser skal folk føle at de blir myndiggjort, og de skal oppleve ”egenkraftmobilisering” og ”hjelp til sjølhjelp”. Gjennom å få tatt i bruk egne ressurser skal folk (spesielt utsatte grupper) få både økt selvtillit og arbeidserfaring. Og på denne måten setter de ”seg sjøl i stand til å være ein aktiv deltakar i eige liv”. Folk som har selvtillit og føler seg myndiggjort vil også være i stand til å ta ”kvalifiserte val og gode avgjerder”, og det forventes at dette også vil gjøre at de bidrar positivt i samfunnet.

Videre fremheves det som vi har sett at medvirkningsarbeid også kan skape *sosial inkludering* og bidra til å skape *samhold og samarbeid* i lokalsamfunnet. Som møteplasser for sosiale og kulturelle aktiviteter kan museene bidra til å bedre fritidstilbudet og det lokale miljøet.

Rapporten peker på at museene, gjennom å ta i bruk en aktiv medvirkningstankegang, også kan bidra til *det generelle økonomiske velværet i samfunnet*. Samt at de gjennom slikt arbeid i tillegg kan *styrke egen økonomi og sin lokale forankring*. Gjennom medvirkningsprosjekter kan man også få *flere stemmer og nye gjester* inn i museene, og man kan i større grad få inkludert ikke-brukerne.

Når det gjelder verdien av medvirkning trekker rapporten som vist frem ett eksempel. Det viser hvordan et nytt blikk på kulturarvsressurser, blant annet gjennom en aktiv medvirknings-tankegang, gjør at museet har skapt seg en solid plass i lokalsamfunnet. Samt at museet har bidratt til å transformere den lokale økonomien, gjennom å ha blitt en ”formidabel regional besøksmagnet”.

Som vi har sett, knyttes medvirkning først og fremst til det at folk har rett til å medvirke i kulturlivet og i kulturarvsprosesser. Selv om rapporten, overordnet sett, knytter medvirkning til sosial inkludering, er det inkludering i kulturlivet og i kulturarvsprosesser som vektlegges.

### **5.3 Demokratisering som folkeopplysning, like kulturelle rettigheter og anerkjennelse, samt empowerment – oppsummering**

Hvordan knytter kulturpolitikken museene til demokratisering? Jeg vil her oppsummere mine hovedfunn fra kapittel 5.1. og 5.2.

Kulturpolitikken beskriver museene som folkeopplysningsinstitusjoner med demokratiske forpliktelser. Det vektlegges at det i et demokrati er viktig at hele befolkningen har tilgang til den kunnskapen og de opplevelsene som museene rår over. Det fremheves videre at museene

må representere hele befolkningen, og at de må la folk medvirke i institusjonene. Det å inkludere og representere, og dermed ”gi en stemme til” alle deler av befolkningen fremstår som et sentralt fokusområde i kulturpolitikken. Som Slyngstad poengterer har alle rett til å få egen historie og kultur representert i ABM-institusjonene, og rett til å bli sett og hørt. Slik sett kan man si at det dreier seg om en form for anerkjennelsespolitikk. Det vektlegges at alle medborgerne har like kulturelle rettigheter - alle har rett til både representasjon, medvirkning og tilgang. Samt at alle medborgerne har rett til å bli sett, hørt og anerkjent.

Medvirkningsaspektet knyttes til demokrati gjennom begrepet empowerment eller myndiggjøring. Det sees som demokratisk relevant at folk blir myndiggjort og får økt selvtillit, fordi folk da vil kunne bli aktive aktører i eget liv. Man forventer at en slik myndiggjøring også vil medføre at folk bidrar positivt i samfunnet. Videre fokuseres det på at museene gjennom medvirkningsarbeid kan bidra til å skape sosial inkludering, samhold og samarbeid i lokalsamfunnet. I tillegg til at de gjennom slikt arbeid også kan bidra til det generelle økonomiske velværet i samfunnet.

Vi har så langt sett på hvordan kulturpolitikken overordnet knytter museenes samfunnsrolle til demokrati og folkeopplysning. Vi kan kanskje konkludere med at kulturpolitikken ser demokratisering som folkeopplysning, like kulturelle rettigheter (rett til å bli sett, hørt og anerkjent) og empowerment (myndiggjøring og sosial inkludering, samt økonomisk velvære).

La oss nå gå mer i dybden på hvordan museenes samfunnsrolle som folkeopplysere og formidlere beskrives, og hvilke krav de pålegges.

#### **5.4 Museenes samfunnsrolle som folkeopplysere**

Fra starten av 90-tallet har kulturpolitikken gått bort fra det tidligere nokså entydige fokuset på museenes samfunnsansvar som bevaringsinstitusjoner. De siste tiårene har kulturpolitikken vektlagt at museene er samfunnsinstitusjoner som skal ha en mer aktiv rolle i samfunnet, og at de også må forholde seg til samtiden. Det vektlegges at de skal ha en aktiv samfunnsrolle, at de skal være i dialog med samfunnet rundt, og at de skal være relevante for mennesker i dag. I følge Ydse sees museene nå ikke bare som ”forvaltere” av en arv, de sees også som ”aktører” i samfunnet (Ydse 2007:14). Dette gjør at handlingsrommet, og kravene, til museene har økt. Museumsutredningen (NOU 1996:7) la i stor grad grunnlaget for dette ”nye” synet på museenes samfunnsrolle, og har vært et sentralt referansepunkt for senere meldinger på museumsfeltet (Ydse 2007, Eriksen 2010). Den er derfor et viktig utgangspunkt her. Men jeg ser også på ABM-meldingen (St.meld. nr. 22 (1999-2000)), og den siste museumsmeldingen

(St.meld. nr. 49 (2008-2009). Samt BRUDD rapporten fra ABM-utvikling (ABM-skrift 26, 2006).<sup>106</sup>

#### 5.4.1 Dialoginstitusjoner i et folkeopplysningsperspektiv

Museumsutredningen ser museene som folkeopplysningsinstitusjoner og vektlegger at museene er samfunnsinstitusjoner som skal ha en *samfunnsnytte* (NOU 1996:7:35). Dette gjøres med inspirasjon fra den internasjonale museumsorganisasjonen ICOM<sup>107</sup> sin museumsdefinisjon, som slår fast at museet er en institusjon som skal ”tena samfunnet og samfunnsutviklinga” (NOU 1996:7:32).<sup>108</sup> Museumsutredningen stiller seg kritisk til det at kulturpolitikken tradisjonelt har fokusert på museenes vernefunksjon. Man er kritisk til at det ikke sies noe særlig om hva man vil oppnå med dette vernearbeidet, altså *hvorfor* man skal ha museum.<sup>109</sup> Det pekes på at man i kulturpolitikken generelt, med den såkalte *nye kulturpolitikken*, har slått fast at ”kulturpolitikk er samfunnsomforming”, og et middel for å nå andre samfunns mål.<sup>110</sup> Museumsutredningen poengterer at museene ikke bare er verneinstitusjoner, men også aktører i den generelle utviklingen av samfunnet (NOU 1996:7:38). Det fremheves at museene kan sees som *dialoginstitusjoner*. Grunnleggende sett forklares dette med at museene samtidig både er *aktører på vegne av og for samfunnet*. Museene både representerer fellesskapet, samtidig som de skal arbeide for fellesskapet. Det må være dialog og et gjensidig forhold mellom museum og samfunn. Det pekes på at dialog er en prosess hvor spørsmål og svar må kunne gå begge veier (NOU 1996:7:39). Sentralt i en slik prosess står kunnskapsutvikling og formidling. Det vises til at samfunnsdialog kan sees som et meningsfullt funksjonsgrunnlag for et museum (samme sted).

Rollen som dialoginstitusjon knyttes til rollen som *folkeopplysningsinstitusjon*, men det understrekes at folkeopplysningsbehovet ikke er det samme i dag som for 100-150 år siden. Den tradisjonelle folkeopplysningstanken kan lett resultere i en form for leksikalsk enveiskommunikasjon, hevdes det. En kommunikasjon hvor den ”lærde” overfører

---

<sup>106</sup> Se kapittel 4.3.1 for beskrivelse av disse dokumentene.

<sup>107</sup> Se kapittel 4.3.1 for mer om ICOM.

<sup>108</sup> Dette kan kanskje tolkes som at ICOMs kamp for samfunnsmessig legitimering blir satt pris på. Men det må nok også sees som et uttrykk for samtidens fokus på ansvarliggjøring gjennom New Public Management.

<sup>109</sup> I den såkalt nye museologien er det nettopp fokus på *hvorfor* man skal ha museer, altså et fokus på museenes rolle og funksjon i samfunnet. En av de mest kjente retningene innen den nye museologien er de såkalte økomuseene. Disse utviklet seg først i Frankrike på 70-tallet, siden har ideene spredt seg over hele verden fra 80-åra. Det var de to første direktørene for ICOM (Georges Henri Rivière og Hugues de Varine) som lanserte økomuseum som en ny type museumsforståelsen. (Se f.eks. Økomuseumsboka (1988) for mer). ICOM har spilt en viktig rolle i utviklingen av museene de siste tiårene.

<sup>110</sup> Da statsmeldingen om ny kulturpolitikk kom i 1974 (St.meld. nr. 52, *Ny kulturpolitikk*), var det kulturpolitikk som velferdspolitik som var i fokus. Men disse tankene ble først tatt opp i museumspolitikken med St.meld. nr. 61 (1991-1992) *Kultur i tiden*, i følge NOU (1996:7:37).

faktakunnskap til den ”uvitende” (NOU 1996:7:38). Det vises til at den tradisjonelle folkeopplysningstanken har blitt kritisert for at det er samfunnselitens kunnskap som får status som norm og standard. Kommunikasjonen kritiseres for å gå *ensidig* fra sentrum til periferi, både i kulturell og geografisk forstand. En tradisjonell form for folkeopplysning utvikler seg lett til forestillinger om ”den rette læren”, distribuert i *monologform* (NOU 1996:7:39, min uthevning). Utredningen stiller seg kritisk til denne leksikalske monologformen. Med henvisning til kommunikasjonsforskeren Neil Postman (1990) fremheves det at museene kan fungere som møtesteder hvor den leksikalske monologen suppleres av *en søkende og spørrende dialog*. Og hvor ekspertene på museet bruker kunnskapen sin til å stille spørsmål, gjerne kritiske, som utfordrer de besøkende og inviterer dem til refleksjon og undring (samme sted).

Museumsutredningen understreker at samfunnsnyttene til museene ikke bare ligger det å skape og formidle kunnskap. Samfunnsnyttene ligger *særlig* i deres evne til å skape nysgjerrighet og forståelse, til å stille spørsmål og stimulere til undring. I deres evne til å overraske og utfordre enkeltmennesker, både emosjonelt og intellektuelt (NOU 1996:7:42). Som vi ser vektlegges altså det emosjonelle i like stor grad som det intellektuelle, og det fokuseres på at museene skal stimulere til både undring og forståelse (jf. kunnskap og opplevelse, kapittel 5.4.2.). Utredningen poengterer at museene bør legge vekt på å være dialoginstitusjoner, det vil si ”stader der dialog inneber ein *vekselverknad mellom spørsmål og svar, ein prosess* som heile tida fører til *motspørsmål og nye svar*” (NOU 1996:7:42). Dialog sees altså som en prosess uten ett svar, som hele tiden medfører motspørsmål og nye svar. Museene skal skape forståelse og innsikt, men uten å gi entydige svar. Det pekes på at museene som folkeopplysningsinstitusjoner må gå fra monolog til dialog, de må være i dialog med sitt publikum og invitere dem til refleksjon og samtale. Dette er også i fokus både i ABM-meldingen (St.meld. nr. 22 (1999-2000) og i St.meld. nr. 49 (2008-2009)).<sup>111</sup> Museene sees som dialoginstitusjoner i et folkeopplysningsperspektiv, og de skal utfordre sine brukere både emosjonelt og intellektuelt. I følge Ydse er dialog nå etablert som ”offisiell retningslinje” for museene (Ydse 2007:16).

Museumsutredningen trekker fram tre eksempler på hvordan museene kan være dialoginstitusjoner, og oppsummerer det slik:

---

<sup>111</sup> ABM-meldingen følger i stor grad opp tankene fra museumsutredningen, og det vises til at museumsutredningen (NOU 1996:7) er en hovedreferanse for fremstillingen i kapitlet som omhandler museumsområdet. Museene sees som folkeopplysningsinstitusjoner i samfunnets tjeneste, som må søke dialog med omverden slik at de kan fungere som gode dialoginstitusjoner. Det gjentas at rollen som dialoginstitusjon innebærer at museene ikke bare skal utvikle og formidle kunnskap, men at de også skal ”ha evne til å overraske og utfordre brukarane både emosjonelt og intellektuelt” (St.meld. nr. 22 (2008-2009:104). Mye av det samme påpekes også i St.meld. nr. 48 (2002-2003). Disse tankene videreføres også i St.meld. nr. 49 (2008-2009).

- I eit samfunn der informasjonmengda er i ferd med å skapa eit fragmentarisert informasjonsamfunn, *kan* museum *vera ein av aktørane* som har til oppgåve å visa dei store samanhengane i tid og rom, og som *kan vera med på* å skapa forståing av at det finst større samanhengar enn dei dagsaktuelle.
- Det ligg ei utfordring og *plikt* i å spegla kulturell sjølvforståing for mange grupper.
- Å skapa og stadfesta kulturell identitet *er ei oppgåve for musea*, men like viktig er å vera kritisk til kulturell sjølvforståing og sjølvhevdning som er basert på nedvurdering av andre grupperes kulturelle eigenart. (NOU 1996:7:42, mine uthevningar)

Det pekes altså på at museenes samfunnsrolle som dialoginstitusjoner eksempelvis kan løses på tre måter. Den første dreier seg om at museene *kan være* aktører som har det som sin oppgave å vise de store sammenhengene i tid og rom, og slik kan skape forståelse for større sammenhenger. De to siste dreier seg som vi ser om *kulturell identitet*. Her er det ikke snakk om at de *kan være*, her er det snakk om *plikt*. Det er en plikt for museene å speile kulturell selvforståelse for ulike grupper, og det å skape og bekrefte kulturell identitet *er* en oppgave for museene. Men det er like viktig å være kritisk til kulturell identitet og selvhevdning, dersom den er basert på nedvurdering av andre grupperes kulturelle egenart. Både museumsutredningen og ABM-meldingen, fokuserer på viktigheten av å være bevisst på de farene som ukritisk dyrking av kulturell identitet representerer. Det omtales som like viktig å skape respekt og toleranse for kulturelt mangfold, og bedrive kulturell toleransetrening (NOU 1996:7:40-41, St.meld. nr. 22 (1999-2000:17-19). Men også ABM-meldingen fremhever at utvikling av kulturell identitet er en oppgave for museene. Det påpekes at tross de kritiske bemerkningene kan kulturarvsinstitusjoner (her ABM-institusjonene) ”sjølv sagt ikkje trekkja seg ut og slutta å vera aktørar i prosessar som gjeld utvikling av kulturell identitet” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:18). Også den siste museumsmeldingen har fokus på kulturell identitet og kulturell toleransetrening (St.meld. nr. 49 (2008-2009).

Museene sees altså som dialog- og folkeopplysningsinstitusjoner, som har kulturell identitetsskaping og kulturell toleransetrening som en sentral oppgave.

La oss se nærmere på hvilke krav kulturpolitikken stiller til museenes formidlingsvirksomhet.

#### 5.4.2 Kulturpolitiske krav til formidlingen

I den siste museumsmeldingen, *Framtidas Museum*<sup>112</sup>, defineres målet med formidlingen slik:

Mål: Museene skal nå publikum med *kunnskap og opplevelse* og være *tilgjengelig for alle*. Det innebærer *målrettet tilrettelegging* for ulike grupper og *aktuell formidling* som fremmer *kritisk refleksjon og skapende innsikt*.  
(St.meld. nr. 49 (2008-2009:155, min uthevning)

<sup>112</sup> Meldingen har navnet *Framtidas museum: forvaltning, forskning, formidling, fornying*.

Foruten at museene skal gi både kunnskap og opplevelse, og at de skal være tilgjengelige for alle, så vektlegges det at museene skal drive en målrettet tilrettelegging for ulike grupper. En *aktiv formidling* sees som viktig både i et demokratiperspektiv og i et allment kulturperspektiv (St.meld. nr. 49 (2008-2009:102)). Videre poengteres det som vi ser at formidlingen skal være *aktuell* og at den skal *fremme kritisk refleksjon og skapende innsikt*. Dette knyttes til at museene skal være relevante og aktuelle samfunnsinstitusjoner (samme sted). Det at museene skal være relevante og aktuelle samfunnsinstitusjoner har vært sentralt i kulturpolitikken siden museumsutredningen. Museene sees nå som samfunns- og ikke minst dialoginstitusjoner. Det vektlegges at formidlingen må være *dialogbasert* og *relevant* for brukerne, og at brukerne har rett til å *medvirke*. I tillegg vektlegges det at formidlingen skal fremme refleksjon og innsikt, gjerne også kritisk refleksjon. St. meld. nr. 49 (2008-2009:155) poengterer at dersom man skal få til dette kreves det ikke bare aktiv tilrettelegging, men også at formidlingen er kritisk og nyskapende.

St.meld. nr. 49 viser det til ABM-meldingen når det gjelder hvordan kulturpolitikken mener museenes formidlingsvirksomhet bør utvikles videre. ABM-meldingen peker i sitatet som gjengis på at det er allmenn enighet om at formidlingen til museene bør medvirke til å støtte opp om ”sentrale verdier som samfunnet bygger på”<sup>113</sup>, og at museene bør fremme ”toleranse for kulturelle forskjeller”. Men i tillegg til dette som det er allmenn enighet om, så vektlegger ABM-meldingen at det ”Dessutan er teneleg at musea i mange samanhengar utøver *ein problemorientert samfunnskritisk funksjon*. (...)” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:120), min uthevning).<sup>114</sup> Fokuset på kritisk refleksjon og skapende innsikt må derfor sees i lys av dette. ABM-utvikling har også satt i gang utviklingsprosjekter knyttet til nettopp kritisk og problemorientert formidling.

To viktige tendenser i kravene til formidlingen er dermed at den skal være *dialogbasert* og at den skal være *kritisk og problemorientert*. Jeg vil derfor se nærmere på disse to elementene her.

### ***Kritisk og problemorientert formidling***

St.meld. nr. 49 (2008-2009) spesifiserer ikke hva de legger i ”kritisk refleksjon og skapende innsikt”, men de henviser som sagt til ABM-meldingens fokus på at museene gjennom sin formidling kan ha en samfunnskritisk og problemorientert funksjon. ABM-meldingen

---

<sup>113</sup> Hva disse sentrale verdiene er sies det ikke noe om, det konstateres bare at det er allmenn enighet om at museene bør medvirke til å støtte opp om både sentrale samfunnsverdier og fremme kulturell toleranse (St.meld. nr. 22 (1999-2000:120)). Dette er i tråd med fokuset på kulturell toleransetrening (jf. kapittel 5.2.2).

<sup>114</sup> Gjengitt i St.meld. nr. 49 (2008-2009:102).

eksemplifiserer denne kritiske funksjonen med en naturvitenskapelig basert utstilling om ”tilsulking i naturen”, en kulturhistorisk utstilling om hvordan styresmaktene behandlet taterne, og en samtidskunstutstilling med ”refsande budskap” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:120). ABM-utvikling har som sagt satt i gang utviklingsprosjekter knyttet til nettopp kritisk og problemorientert formidling. BRUDD er et slikt prosjekt, og det har fått mye oppmerksomhet på feltet. I BRUDD rapporten (ABM-skrift 26, 2006) beskrives målet med prosjektet: ”Målet er å få museene til å *dokumentere og formidle vanskelige historier – historier museene tradisjonelt ikke forteller*” (ABM-skrift 26, 2006:7, min utheving). Det vises til at ABM konferansen *Alle har rett* også tok opp dette. Konferansen hadde fokus på hvordan ABM-institusjonene kan ”synliggjøre og ta tak i de marginaliserte og vanskelige historiene” (samme sted).<sup>115</sup>

BRUDD rapporten kommer med kritikk av den tradisjonelle forestillingen om en felles nasjonal kulturarv, hvor det er styrking av norsk identitet og nasjonale fortellinger i ”glansbilde” form som er i fokus. Museene har gjennom sine valg og prioriteringer usynliggjort og marginalisert kulturer og historier, samt motforestillinger og nyanser. De har bidratt til å etablere og opprettholde ”ideen om *En historie, En kultur, En sannhet* osv.”, hevdes det (ABM-skrift 26, 2006:8-9, min utheving). I følge rapporten har det som har blitt valg bort ofte vært de vanskelige, ubehagelige og marginale historiene. De som ikke passer inn i vårt idealiserte bilde av hva norsk kultur er og bør være. Museene har sett seg selv som ”objektive, nøytrale og representative”, og som forvaltere av ”den sanne historien”. De har ikke stilt spørsmål eller bedrevet kritisk analyse av sin egen virksomhet. Men museene har langt flere roller enn å formidle ”glansbilder og solskinnshistorier” poengteres det. Det poengteres også at *det å velge handler om makt og politikk*, det handler om hvem som har definisjons- og representasjonsretten, og makten til å definere verdier (samme sted). BRUDD prosjektet skal ”stimulere museene til å hente fram og fortelle de vanskelige og marginaliserte historiene, tørre å stille spørsmål, ta standpunkt, invitere til debatt og ’utøve en problemorientert samfunnskritisk funksjon’ ” (ABM-skrift 26, 2006:9-10). Det dreier seg både om en måte å tenke på og en måte å arbeide på. I prosjektet har man operert med to hovedkategorier, som ofte vil overlappe hverandre. Den første kategorien er ”de vanskelige og marginaliserte historiene” og den andre kategorien er ”en problemorientert eller kritisk formidling” (ABM-skrift 26, 2006:10). De fleste prosjektene i BRUDD hørte under kategorien vanskelige og marginaliserte historier. Men jeg har allerede vært en god del inne

---

<sup>115</sup> På konferansens første dag var nasjonale minoriteter i fokus, dag to andre typer marginaliserte historier.



på dette med representasjon, og temaet her er formidling. La oss derfor se på hva de legger i problemorientert eller kritisk formidling:

En problemorientert eller kritisk formidling dreier seg mer om *en måte å tenke på* og kan brukes på et hvilket som helst tema. Dette er en formidling som *stiller spørsmål uten å gi svar*, som *presenterer et tema fra ulike og nye vinkler*, som viser *prosesser og komplekse sammenhenger* og inviterer publikum til *refleksjon*.  
(ABM-skrift 26, 2006:10, min utheving)

Problemorientert eller kritisk formidling dreier seg altså, i følge ABM-skrift 26, om *formidlingens form* eller *metode*. Museene skal i sin formidling *heller stille spørsmål enn å gi svar*, ja faktisk *uten* å gi svar. Man skal presentere et tema fra *ulike og nye vinkler*, og vise prosesser og komplekse sammenhenger. Gjennom en slik metode vil man invitere publikum til refleksjon.

Rapporten poengterer også at det å arbeide med vanskelige historier og kritisk formidling på ulike måter bør ”forankres og integreres i hele institusjonens tenkning og virksomhet”. Slik at det over tid vil bli enklere ”å ta opp flere vanskelige historier og å *være kritisk til 'de evige sannhetene'*, ...” (ABM-skrift 26, 2006:15, min utheving). Som vi ser her og over er det stort fokus på at museene må gi opp sin rolle som sannhetsforvaltere og autoritativt lærde. De må stille spørsmål heller enn å gi svar. I tillegg må de ta hensyn til retten til *medvirkning*. En av problemstillingene som dukket opp i arbeidet med prosjektet var nettopp ”forholdet mellom museumsfaglig kompetanse og marginaliserte gruppers rett til egen *representasjon*” (ABM-skrift 26, 2006:14, min utheving). Denne problemstillingen blir enda mer sentral i lys av at man nå ser museene som dialoginstitusjoner, som skal ”bringe nye grupper av befolkningen inn i museumsarbeidet og gi dem en røst” (Berkaak 2003:49). Forståelsen av museet som dialoginstitusjon innebærer at befolkningen i større grad skal få delta i museumsarbeidet.

### ***Dialogbasert formidling og kunnskapsutvikling***

I museumsutredningen ble det som vi har sett understreket at folkeopplysningstanken må fornyes og at museene bør gå fra monolog til dialog i formidlingen. Den leksikalsk enveiskommunikasjonen, hvor den ”lærde” overfører faktakunnskap til den ”uvitende”, må erstattes av *den søkende og spørrende dialogen* (NOU 1996:7:39). Museene må være i dialog med sitt publikum, og det innebærer en prosess hvor spørsmål og svar må kunne gå begge veier. I stedet for at museene skal ha alle svarene, og formidle ”en sannhet” eller ”en historie” vektlegges det at de må invitere publikum til dialog og samtale. Det pekes på at museene i sin formidling bør stille utfordrende og kritiske spørsmål, som inviterer til refleksjon, og som

overrasker og utfordrer brukerne. Som Ydse (2007) også bemerker, er dialog nå blitt etablert som den offisielle retningslinjen for museene, og i tråd med dette vektlegges det at museene må være mer åpne og spørsmålsstillende.

I St.meld. nr. 49 pekes det på at formidlingen ”går mot mer *brukerorientering* og *brukermedvirkning*”, og det poengteres at museene derfor må ”styrke arbeidet med *dialogbasert og mer individuell formidling*” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:156, min utheving). Som vi har sett tidligere er det også en *rettighet å få medvirke i kulturarvsprosesser* (jf. kapittel 5.2). Fokuset på dialog, kombinert med retten til medvirkning, innebærer at formidlingen i større grad sees som et felles prosjekt mellom museet og brukerne.

Dialogbegrepet blir forstått slik at man i større grad skal føre en *åpen samtale* mellom *likeverdige parter*, hvor det er en *reell toveiskommunikasjon* (Berkaak 2003). I følge Berkaak medfører dialogbegrepet at man må *inkludere brukerne* både i selve *kunnskapsutviklingen* og i *formidlingsprosessen* (Berkaak 2003:26-28). Han poengterer også at resultatet av den likeverdige samtalen eller dialogen ikke er gitt på forhånd, og at målet er å oppnå bevisstgjøring og *innsikt* i de forholdene som behersker og begrenser ens liv (samme sted).<sup>116</sup>

I forståelsen av museene som dialoginstitusjoner ligger i tillegg det at de skal være i dialog med samfunnet rundt, og at de derfor må forholde seg til *samtiden*. Et av satsningsområdene her har vært *samtidsdokumentasjon*<sup>117</sup> - det at museene også må samle inn og dokumentere samtiden, samt formidle om den. Berkaak (2003) hevder at rollen som dialoginstitusjon nødvendiggjør samtidsdokumentasjon, for i egen samtid og kultur er vi alle eksperter. Dersom museene for eksempel ønsker å dokumentere og formidle om en kulturell gruppe i samtiden, så må de nødvendigvis la disse medvirke både i kunnskapsutviklingen og i formidlingen. For som Berkaak poengterer, i egen kultur er alle eksperter. I tillegg har jo befolkningen rett til å medvirke, samt rett til å få egen kultur representert (jf. kapittel 5.2).

Ellers er St.meld. nr. 49 (2008-2009:155-162) opptatt av at museene fremover må satse på å utvikle nye formidlingsformer og metoder. Et av hovedsatsningsområdene er utvikling av digitale formidlingsformer (og digital samlingsforvaltning). I tillegg fremheves det at tradisjonell museumsformidling (som regel en form for utstilling, kombinert med omvisninger), med fordel kan kombineres med formidlingsformer som er knyttet til

---

<sup>116</sup> Se også Maure (1988a/b).

<sup>117</sup> Blant annet gjennom prosjektet Dokument 2000 (rapporten fra prosjektet *Samtid: en lang historie*, utgitt i 2003). Det er også blitt gitt ut flere publikasjoner om temaet, blant annet *Inn i et nytt årtusen : museene og samtiden* (2007), og *På sporet av den tapte samtid* (2009). Videre er det opprettet et eget sekretariat for samtidsdokumentasjon, som Maihaugen har ansvaret for.

vitensenterpedagogikk – det vil si ”lære ved å gjøre”. Det som gjerne kalles *interaktiv* formidling (St.meld. nr. 49 (2008-2009:109-10)).<sup>118</sup>

Videre er man svært opptatt av at museene må utarbeide målrettede formidlingstiltak for å nå ulike målgrupper i samfunnet (St.meld. nr. 49 (2008-2009:155-157)). Dette må nok sees i lys av at det fremdeles, etter mange tiår med kulturpolitiske målsetninger på området, er slik at museene bare brukes av rundt halvparten av befolkningen (de med høy utdanning, og i noen grad høy inntekt).<sup>119</sup>

### 5.4.3 Museene som forvaltere og formidlere av kunnskap

Både Museumsutredningen (1996), ABM-meldingen (1999-2000) og St.meld. nr. 49 (2008-2009) vektlegger museenes samfunnsrolle som forvaltere av kulturarven og samfunnets kollektive minne. Som kulturarvsinstitusjoner skal de både forvalte (samle, bevare og forske) og formidle vår kulturarv. De skal både drive kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling. Selv om ICOM definisjonen har inkludert immateriell kulturarv i sin museumsdefinisjon (ICOM 2007), vektlegger kulturpolitikken at det fremdeles skal være materielle kulturuttrykk som skal være grunnlaget for museenes aktivitet, også i framtiden. Den siste museumsmeldingen, *Framtidas museum* (2008-2009), starter slik:

Sammen med arkiver og biblioteker utgjør museene hoveddelen av vårt kollektive samfunnsminne. Museenes hovedoppgave er å samle inn, forvalte, forske i og formidle *kunnskap om gjenstander og andre materielle vitnesbyrd*, enten de kommer fra naturen eller er menneskeskapte. For å kunne ta frem *kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk* må museene legge vekt på å forstå gjenstandene i sin sammenheng. De må ”leses” og tolkes for å kunne forstås som uttrykk for menneskelig kreativitet og aktivitet. (St.meld. nr. 49 (2008-2009:9, min utheving))

Som vi ser er det altså ”kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk” som skal vektlegges. Meldingen fremhever at materielle kulturuttrykk også i framtiden skal være ”hovedgrunnlaget for museumsaktivitet” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:145)). Det poengteres riktignok at den nye ICOM definisjonen innebærer at det blir lagt ”større vekt på en helhetlig tilnærming til det å utvikle kunnskap om kulturarv ved å se materielle og immaterielle kulturuttrykk i sammenheng” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:145), min utheving). Selv om det vektlegges at materielle kulturuttrykk fremdeles skal være hovedgrunnlaget for museenes virksomhet, pekes det på at ICOM definisjonen likevel innebærer at museene ”i noen grad blir utfordret til å utvikle mer helhetlige strategier for innsamlings- og forskningsarbeid og med større vekt på

---

<sup>118</sup> Se kapittel 6 for mer om interaktiv formidling.

<sup>119</sup> Se St.meld. nr. 49 (2008-2009:155-156) for statistikk på dette, hentet fra kulturbruksundersøkelsen 2008 (Statistisk sentralbyrå). Se også Winther (2010), samt Danielsen (2006).

å *sette materielle vitnesbyrd inn i en bredere kontekst*” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:145), min uthevning). Det pekes også på at selve samfunnsrollen til museene på et overordnet nivå dreier seg om å ”utvikle og formidle kunnskap om menneskers forståelse av og samhandling med sine omgivelser”, og at dette mer konkret vil si det å identifisere, dokumentere og (til en viss grad) samle inn materiale som belyser dette (samme sted). Museene gis stor grad av faglig frihet til å selv bestemme hva de vil samle inn. Men det understrekes at museene gjennom sin innsamlings- og formidlingsvirksomhet etablerer *kulturarvsmateriale*, og at dette innebærer seleksjon. Noe fremheves som viktig, mens andre ting regnes som uinteressant eller uviktig. Derfor poengteres det at museene må være bevisst på ”tendenser til henholdsvis hegemonisering og marginalisering av kulturuttrykk” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:145). Det omtales som en konstant faglig og kulturpolitisk utfordring å sørge for at seleksjonen som museene gjør, samlet sett gir ”et så dekkende og balansert bilde som mulig av det mangfoldet som utgjør norsk samfunnsliv opp gjennom tidene” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:145).

Som vist her fokuseres det altså på at museene skal *utvikle kunnskap om kulturarv*, og på at denne kunnskapen skal formidles. Videre vektlegges *kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk*. Dette er i tråd med perspektivet i Museumsutredningen (1996) og i ABM-meldingen (1999-2000). For å forstå hvilke kunnskap det er snakk om, må vi derfor se litt nærmere på hva som legges i begrepet kulturarv, og på hvordan man forstår kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk.

### ***Kulturarv, historiefortelling og kulturell identitet***

*Begrepet kulturarv* knyttes i kulturpolitikken ofte til identitet, i tillegg til at det ofte brukes uten å defineres nærmere. Det fremstår som noe selvfølgeligjort og objektivt (Ydse 2007). I ABM-meldingen gjør man derimot et forsøk på å definere begrepet. Her beskrives ABM-institusjonene som kulturarvsinstitusjoner, og man knytter dette til kulturell identitet og til at de er institusjonaliserte historiefortellere. Det vises til at man med kulturarv til vanlig mener ”dei delene av fortida, både i form av materielle og immaterielle kulturuttrykk, som eit samfunn til ei kvar tid vel ut for å ta med seg inn i framtida” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:16). Som vi ser dreier kulturarv seg om *kulturuttrykk* fra fortiden, som velges ut *på vegne av samfunnet* – for å tas med inn i fremtiden. Det dreier seg altså enkelt sagt om hvilke kulturuttrykk som er verdt å ta vare på, på vegne av fellesskapet.

ABM-meldingen poengterer at det å identifisere noe som kulturarv innebærer et aktivt og bevisst forhold til historien, og at arkiv, bibliotek om museum slik sett også er *institusjonaliserte historiefortellere*. Å identifisere noe som kulturarv innebærer utvelgelse og

normative vurderinger, derfor representerer det, i følge meldingen, også en slags konkretisering av spesielle verdsett. Det å få *status som kulturarv* gir de aktuelle elementene (ofte gjenstander) en ekstra dimensjon, og denne er *sterkt symbol- og verdiladd* (samme sted). Denne verditilskrivningen vil være et produkt av det samfunnet og den tiden utvelgingen skjer i, og slik sett kan kulturarvsarbeid fortelle oss like mye om den tiden da utvelgingen skjedde, som om den fortiden kulturarvsmaterialet skal representere. Slik sett fungerer fortiden som et bakteppe for nyskaping av *verdisett som sees som relevante i samtiden*. Det påpekes at man på denne måten også kan si at kulturarvsarbeid søker å skape ”sams forståing for og dermed ei felles haldning til *ei fortid som vi skal kunna identifisera oss med*” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:17, min uthevning). Det er i denne ”kontinuerlige forteljeprosessen om fortida” at ABM-institusjonene spiller en viktig rolle som institusjonaliserte historiefortellere, fremheves det. Videre pekes det på at det i dag er vanlig å vurdere positivt ”den funksjonen som *kulturarv og historie* har som *byggjesteinar* i den bygnaden som går under nemninga *kulturell identitet*” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:17, min uthevning). Kulturell identitet beskrives sammenfattende med begrepet *kulturell egentrygghet*. Det omtales som en *positiv selvfølelse innen den gruppen man tilhører*, og som det å være trygg på sitt eget og ha ”vyrnad for” røttene sine. Samt at det innebærer bevissthet om hva tidligere generasjoner har gjort for å bygge samfunnet (samme sted). Det vises til at *de konkrete kulturarvsobjektene* i et slikt perspektiv kan *fungere som symboler* for og eksempler på kreativitet, arbeidsvilje, estetisk kunnskap og lignende. Og det påpekes at det å skape og holde ved like slik positiv selvfølelse, det å være selvtrygg og stolt av sitt eget (”byrg”), kan være et viktig element i det å legge til rette for et godt liv, både for individ, grupper og nasjoner. Men det poengteres at om en slik selvfølelse skal fungere positivt i samfunnet, så er det avgjørende at den bygger på en realistisk og nøktern oppfatning av egen historie og fortid (St.meld. nr. 22 (1999-2000:17-18). Man må være seg bevisst de farene som ukritisk dyrking av kulturell identitet representerer, og ”den sterke symbolske funksjonen som kulturarven alltid vil ha i slike identitetsprosessar”. Derfor må *kulturell toleransetrening* inngå som et ”integrrert element i alt arbeid som går ut på å skapa og stadfesta kulturell identitet” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:18). Det pekes også på at ABM-institusjonene bør ha gode forutsetninger for å fungere som ”arenaer for *samfunnsdebatt om kulturarv og kulturell identitet*”, og at det kulturpolitiske perspektivet her vil være å skape respekt og toleranse for kulturelt mangfold (St.meld. nr. 22 (1999-2000:19)).<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Det å skape respekt og toleranse for kulturelt mangfold - å bedrive kulturell toleransetrening, fremheves også i Museumsutredningen (1996:38-42) og i St.meld. nr. 49 (2008-2009:123).

ABM-meldingen fremhever videre at rollen som institusjonell historieforteller også innebærer en forpliktelse om å *speile historisk og kulturelt mangfold*. I et samfunn som er i ferd med å bli flerkulturelt, er det sentralt at denne flerkulturelle virkeligheten blir *representert*. Her pekes det igjen på viktigheten av identitet, og tjenester som er relevante for brukerne. Det påpekes at det er ”viktig at *ulike grupper* i det tilbodet institusjonane kan gje, vil kunna *oppleva og oppdaga kulturelle særdrag som dei sjølv kan identifisera seg med*” (St.meld. nr. 22 (1999-2000:19, min uthevning). Det fokuseres altså vi på viktigheten av å representere ulike gruppers kulturelle identitet, og dermed anerkjenne deres kulturelle selvforståelse. Dette vektlegges som vi har sett også i museumsutredningen (jf. kapittel 5.4.1). Videre understreker ABM-meldingen<sup>121</sup>, i likhet med St.meld. nr. 49 (2008-2009)<sup>122</sup>, at institusjonene domineres av representasjoner av majoritetssamfunnet og at *det flerkulturelle i et etnisk perspektiv* er for dårlig representert.

Som vi ser her knyttes kulturarv til historiefortelling og kulturell identitet. Samt til det at kulturarven kan fungere som positive symboler for ulike grupper. Videre defineres kulturarv som *kulturuttrykk* (materielle og immaterielle) fra fortiden, som velges ut *på vegne av samfunnet* (fellesskapet) – for å tas med inn i fremtiden. Som vist over skal museene særlig vektlegge kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk.

### ***Kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk***

Når det gjelder *materielle kulturuttrykk* så gjelder dette som vi har sett både materiale som er menneskeskapt og materiale som er fra naturen. Videre er man opptatt av at museene for å kunne ta frem ”kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk” må legge vekt på å ”forstå gjenstandene i sin sammenheng”. For å forstås som ”uttrykk for menneskelig kreativitet og aktivitet” må gjenstandene settes inn i sin sammenheng, og de må ”leses” og tolkes (St.meld. nr. 49 (2008-2009:9)).<sup>123</sup> I ABM-meldingen poengteres det også at *systematisk kunnskap* om fremstilling, bruk og historisk *sammenheng mellom gjenstand og omverden*, er like viktig som kunnskap om gjenstanden i seg selv (St.meld. nr. 22 (1999-2000:103-104). Gjenstanden må settes inn i en sammenheng, dersom kunnskapspotensialet skal utnyttes. På denne måten gir museene *mening til gjenstandene*. Formidling av kunnskap om gjenstander vil ofte innebære at det som legges fram er det man ser som meningsfullt i samtiden. Det er gjennom det å

---

<sup>121</sup> (St.meld. nr. 22 (1999-2000:19). Det vises til nasjonale minoriteter og innvandrergupper. Og det pekes på at det i noen tilfeller derfor vil være ”aktuelt med egne institusjonar tufta på etnisitet”. Samtidig som det også er viktig å få til løsninger som reflekterer den flerkulturelle sameksistensen (samme sted).

<sup>122</sup> Jf. kapittel 5.2.

<sup>123</sup> Jf. sitat gjengitt i starten av kapittel 5.4.3.

systematisere og ta vare på *autentiske gjenstander* at museene har fått autoritet som utviklere av ”aktuell identitet” knyttet til hjemsted og nasjon (samme sted).

Kunnskapspotensialet i det materielle knyttes til *det symbolske*. I Museumsutredningen innledes kapittelet om rollen som samfunnsminne med følgende sitat:

*Menneskeskapte ting ... er utsette for endring og nedbryting, ikke berre i fysisk forstand, men også når det gjeld meningsinnhald. Sjølv om den (fysiske) eksistensen er sikra, vil objekta stå i konstant fare for å missa meininga. Røyndommen deira er symbolsk ... og slik røyndom vil alltid krevja tolking og stadig nytolking (omsett og sitert fra Cassirer 1962). (NOU 1996:7:75, min utheving)*

Det pekes vidare på at grunnlaget for alt museumsarbeid er at noe blir samlet inn, for å danne utgangspunkt for tolkning, forståelse og deretter formidling av kunnskap og opplevelser. Alle de funksjonene som knytter seg til ”innsamling, tolkning og bevaring av dei meningsberande samlingane” gjør museet til et samfunnsminne, påpekes det (NOU 1996:7:75). Som vi ser i sitatet fokuseres det på at menneskeskapte objekt dreier seg om meningsinnhold og at deres virkelighet er symbolsk. En slik symbolsk virkelighet vil kreve kontinuerlig tolkning.

I ABM-meldingen fokuseres det også på det symbolske i forbindelse med kulturarvsobjekt. Som vi har sett over, fremheves det at de konkrete kulturarvsobjektene kan fungere som positive symboler på hva tidligere generasjoner har gjort for å bygge samfunnet, og som eksempler på deres kreativitet, estetiske kunnskap, arbeidsvilje o.l. Samt at kulturarvsobjektene som slike symboler kan bygge positiv selvfølelse for ulike grupper.

Det symbolske og det meningsinnhold som gjenstander tillegges vektlegges altså når det gjelder kunnskapspotensialet i det materielle. Samt viktigheten av å ”lese” og tolke dette i sin sammenheng. Som vi har sett, vektlegges også systematisk kunnskapsutvikling. Videre er man er opptatt av at kulturarvsobjektene kan fungere som positive symboler, som kan bidra til positiv selvfølelse for ulike grupper (kulturell identitet).

### ***Samlingene som utgangspunkt***

Den siste museumsmeldingen poengterer at forskning, kunnskapsutvikling og formidling ”baserer seg på det materielle grunnlaget som samlingene representerer”, og at dette krever at samlingene forvaltes på en god og gjennomtenkt måte (St.meld. nr. 49 (2008-2009:81)). Det er altså *museenes materielle samlinger*, og innsamling, som skal være *utgangspunktet* for museenes *kunnskapsutvikling og formidling*. Museumsutredningen (1996) og ABM-meldingen (1999-2000) gir samlingene en tilsvarende sentral plass. Museumsutredningen poengterer som vist over at *grunnlaget for alt museumsarbeid er at noe blir samlet inn*, for så

å danne utgangspunkt for tolkning, forståelse og deretter formidling av kunnskap og opplevelser (NOU 1996:7:75).

St.meld. nr. 49 omtaler museene som ”samfunnsarkiv for materielle levninger”, som skal belyse natur-og kulturhistorien vår. De beskrives som viktige *materialbanker*, og som *arkiv for materiell kultur*. Samlingenes kvalitet og representativitet sees derfor som svært viktig (St.meld. nr. 49 (2008-2009:81). Det understrekes at museene skal være forsknings- og formidlingsinstitusjoner, og at samlingene skal være et sentralt utgangspunkt for både forskning, formidling og undervisning. Museenes innsamling skal relateres til disse formålene. Det pekes videre på at museenes forskning ikke kan sees isolert, men at forskning, innsamling, bevaring og formidling må sees i sammenheng. Formidlingen må være forskningsbasert og av høy kvalitet dersom museene skal fungere som gode samfunnsinstitusjoner (samme sted). Man skal drive med forskningsbasert samlingsutvikling, og det pekes på behovet for å etablere gode innsamlingsplaner (St.meld. nr. 49 (2008-2009:81-87)).<sup>124</sup>

Museenes kunnskapsutvikling og formidling skal altså ta utgangspunkt i museenes materielle samlinger, i følge kulturpolitikken.

#### **5.4.4 Museenes samfunnsrolle som folkeopplysere – oppsummering**

Hvilken samfunnsrolle pålegges museene å ha som folkeopplysere? Jeg vil her oppsummere mine hovedfunn fra kapittel 5.4.

Museenes rolle som folkeopplysere vektlegges i kulturpolitikken, og museene skal bedrive både kunnskapsutvikling og formidling. Videre understrekes det at museene skal ha en aktiv samfunnsrolle som *dialoginstitusjoner*. Rollen som dialoginstitusjon forklares grunnleggende sett med at museene er *aktører på vegne av og for samfunnet*<sup>125</sup>. De er offentlige institusjoner som både skal representere fellesskapet og arbeide for fellesskapet. Derfor må det være dialog og et gjensidig forhold mellom museum og samfunn. Rollen som dialoginstitusjon knyttes ikke bare til dette med at museene må være i dialog med samfunnet, siden de arbeider på vegne av fellesskapet. De knyttes også til selve formidlingsarbeidet. Det poengteres at museene i sin formidling må erstatte den leksikalske monologen med en *søkende og spørrende dialog*. Museene må være i dialog med sitt publikum og invitere dem til samtale og

---

<sup>124</sup> St.meld. nr. 49 peker også på noen dokumentasjonsområder som museene skal legge særlig vekt på. Disse ble fremhevet i ABM-meldingen og kulturmeldingen, og sees fremdeles som viktige for samlingsutviklingen. *De prioriterte dokumentasjonsområdene er ”kystkultur, industri og sørvisnæringer, økologi og miljøvern, handlingsbåren kunnskap og den flerkulturelle utfordringen”* (St.meld. nr. 49 (2008-2009:81).

<sup>125</sup> Derfor omtales de også som samfunnsinstitusjoner (se for eksempel NOU 1996:7).



refleksjon. I forståelsen av dialogbegrepet ligger at museene heller skal stille spørsmål enn å gi endelige svar. De skal presentere ulike vinklinger og utfordre brukerne både intellektuelt og emosjonelt – de skal gi *kunnskap og opplevelser*. Fokuset på dialog, kombinert med retten til medvirkning, gjør at formidlingen i større grad sees som et *felles prosjekt* mellom museet og brukerne. I følge Berkaak medfører dialogbegrepet at man må *inkludere brukerne* både i selve kunnskapsutviklingen og formidlingen (Berkaak 2003:26-28). Fordi dialog innebærer en åpen samtale mellom likeverdige parter, hvor det er reell toveiskommunikasjon. I forståelsen av museene som dialoginstitusjoner ligger også det at de skal være i dialog med samfunnet rundt, og at de derfor må forholde seg til *samtiden*. Som følge av dette har samtidsdokumentasjon vært et satsningsområde. I egen samtid og kultur kan vi alle sees som eksperter. I tillegg har befolkningen rett til representasjon (av egen kultur) og medvirkning (jf. kapittel 5.2). Samlet utfordrer dette de museumsansattes rolle som eksperter og autoritativt lærde, og retter fokus mot dialogbasert kunnskapsutvikling og formidling.

Museenes rolle som forvaltere og formidlere av kunnskap understrekes i kulturpolitikken. I denne forbindelse omtales museene som kulturarvsinstitusjoner, og det vektlegges at de skal utvikle og formidle *kunnskap om kulturarv*. Kulturarv knyttes til *historiefortelling* og *kulturell identitet*, samt til at kulturarvsobjekter kan fungere som positive *symboler*.

Kulturarv defineres som *kulturuttrykk* (materielle og immaterielle) *fra fortiden*, som velges ut på vegne av samfunnet<sup>126</sup> – for å tas med inn i fremtiden. Særlig skal museene fokusere på *kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk*.

Både kulturarv, historie og materielle kulturuttrykk knyttes til identitet og til det symbolske. Museene velger ut kulturuttrykk (fortrinnsvis materielle) fra historien som skal representere (og stå som symboler for) ulike deler av en fortid vi skal kunne identifisere oss med. I følge ABM-meldingen kan man si at kulturarvsarbeid søker å skape en felles forståelse for ”ei fortid som vi skal kunna identifisera oss med” (St.meld. nr. 22 (2008-2009):17). Kulturarv og historie kan sees som viktige byggesteiner for kulturell identitet (samme sted). Kulturell identitet beskrives med begrepet *kulturell egentrygghet*, og omtales som det å ha en *positiv selvfølelse innen den gruppen man tilhører*. Det er altså identitet som *tilhørighet* til en kulturell gruppe det er snakk om. I kulturpolitikken gis museene i oppgave å *representere* ulike grupperes kulturelle identitet, og dermed *anerkjenne* deres kulturelle selvforståelse. Videre gis de i oppgave å bedrive *kulturell toleransetrening* – de skal også søke å skape respekt og toleranse for kulturelt mangfold (jf. kapittel 5.4.1 og 5.4.3).

---

<sup>126</sup> Av *institusjonaliserte historiefortellere* som museum.

I mitt museumspolitiske materiale fremstår *kulturell identitetsskaping* som en sentral del av museenes rolle som folkeopplysere. Kulturell identitet trekkes frem både når det gjelder kunnskapsutviklingen og formidlingen, samt når det gjelder rollen som dialoginstitusjon. Som vist i kapittel 5.1-5.3 fokuseres det i kulturpolitikken også på at alle har *rett til å få egen historie og kultur representert og anerkjent*. Derfor mener jeg det er belegg for å si at museene pålegges å bedrive *kulturell identitets- og anerkjennelsespolitikk*. I mitt materiale fremstår dette som en av museenes sentrale oppgaver.

#### **5.4.5 Museenes kunnskapsprosjekt – kulturell identitets- og anerkjennelsespolitikk?**

Anne Eriksen<sup>127</sup> hevder at det virker å være ”allmenn politisk og museumsfaglig enighet om at *museenes kunnskapsprosjekt* er å fortelle *identitetsbærende historier*, men på hvilken måte dette skal gjøres og hvilke identiteter museene kan bidra til å forme, er gjenstand for diskusjon og mye faglig utviklingsarbeid” (2010:74, min utheving).<sup>128</sup> Som vi har sett her i kapittel 5 er det stort fokus på museenes rolle som identitetsskapere også i mitt museumspolitiske materiale. I antologien *Demokratiskt kulturarv?*, omtaler Bernard Eric Jensen kulturarvsforvaltning som ”en identitetspolitisk arbeids- og kamplads” (Jensen 2006:37).<sup>129</sup> Jensen fremhever at de offisielle forvalterne av kulturarv må være seg bevisst at de er *identitetspolitiske aktører*, og at de derfor bør tre ”identitetspolitisk og demokratiteoretisk i karakter” (Jensen 2006:57).<sup>130</sup> Macdonald knytter også museene til identitetspolitikk og mener at museum på mange måter er ”an institution of recognition and identity *par excellence*” (Macdonald 2011:4). Fordi museene gjennom sin seleksjon og representasjon (av forskjellige kulturelle produkter), anerkjenner visse kulturer og identiteter, mens de ikke anerkjenner andre (samme sted).

I mitt museumspolitiske materiale er identitetspolitikk fremtredende, og det er spesielt kulturell identitet og kulturell toleransetrening som er i fokus. Som følge av at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, har man nå gått bort fra det tidligere fokuset på nasjonal identitet.

---

<sup>127</sup> Anne Eriksen er professor i kulturhistorie, og har forsket på museenes kulturhistorie. Hun utga bok basert på denne forskningen i 2009: *Museum: en kulturhistorie*. Se også kapittel 2.1.

<sup>128</sup> I artikkelen *Fra stevneplass til dialoginstitusjon : Norske kulturhistoriske museer 1950-2010* (2010). Ydse peker også på at identitetsskaping har blitt sett på som en av de grunnleggende oppgavene til museene, og at begrepet identitet er et sentralt nøkkelord i offentlig museumspolitikk (Ydse 2007:16).

<sup>129</sup> I artikkelen *At forvalte kulturarv : en identitetspolitisk arbeids- og kamplads* (2006:37-59).

<sup>130</sup> Bernard E. Jensen mener forøvrig at en av grunnene til at begrepet ”kulturarv” har blitt så populært i senere tid, er at begrepet kan ”fungere som en såkaldt stedfortræderdiskurs” (2006:54). Denne stedfortredende diskursen gjør at man indirekte kan snakke om folk og nasjon (det nasjonale) uten å direkte benytte seg av disse politisk ukorrekte begrepene. Dermed kan man gjennom denne stedfortredende diskursen, hvor man benytter seg av begrepet ”kulturarven”, fremdeles snakke og gjøre nasjonalisme – men mer indirekte enn tidligere. Han mener videre at dette innebærer en ubevisst identitetspolitikk som er uheldig og kan skape konflikter (B. E. Jensen 2006:56-57).

I den siste museumsmeldingen fremstilles *kulturelt mangfold* og *tverrkulturell dialog* som en av de viktigste oppgavene i vår tids multikulturelle samfunn: ”Å tilrettelegge for kulturelt mangfold, og følgelig, for dialog anses å være en av vår tids mest påkrevde oppgaver” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:123). Det vises til at en rekke internasjonale institusjoner fremhever dette (UNESCO, EU, Europarådet): ”Alle disse institusjonene framhever tverrkulturell dialog som den langsiktige løsningen på de utfordringer det moderne, *multikulturelle* samfunnet stiller oss overfor” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:123, min uthevning).

Men er det tverrkulturell dialog som er den langsiktige løsningen på de utfordringene det moderne, flerkulturelle samfunnet står overfor? Er det virkelig dialog mellom kulturer som er det viktige i dagens samfunn? Det fremstår for meg som en noe enkel og språklig logikk, når man fremhever at fordi samfunnet har blitt såkalt flerkulturelt, eller multikulturelt, så er det tverrkulturell dialog som er det viktigste og ”den langsiktige løsningen”. I St.meld. nr. 49 pekes det også på at kulturfeltet (og museum) kan spille en integrerende rolle og det vises til ”kulturfeltet som et av de viktigste områdene som påvirker betingelsene for fullverdig og kvalifisert deltagelse i et flerkulturelt samfunn” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:123).

Samtidig vektlegger kulturpolitikken som vist at museene skal bedrive kulturell identitets- og anerkjennelsespolitikk, og at de skal speile kulturell selvforståelse (identitet) for ulike grupper (jf. kapittel 5.4). Dette fokuset på kultur og identitetspolitikk innebærer noen farer, som jeg i det følgende vil se nærmere på.

### ***Mulige farer ved fokuset på kultur og kulturell identitetspolitikk***

Fremhevingen av tverrkulturell dialog, kulturelt mangfold og kulturell toleransetrening knyttes som vi har sett over til ”de utfordringer det moderne, multikulturelle samfunnet stiller oss overfor” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:123). Dette kan nok sees som et resultat av det siste tiårets fokus på, og debatt omkring såkalt *multikulturalisme*.

”Multikulturalisme” kan sees som et normativt begrep med flere betydninger (Halsaa og Hellum 2010:36).<sup>131</sup> Anne Philips forklarer det som en ”political agenda designed to redress the unequal treatment of cultural groups and the ”culture-racism” to which members of minority cultural groups are often exposed” (Philips 2007:3).<sup>132</sup> I følge Halsaa og Hellum handler multikulturalisme i en ”sterk” versjon om ”etniske minoriteters legitime krav på grupperettigheter (Koopmans et. al. 2005:7)”. Mens det i en ”svak” versjon dreier seg om ”offentlige tiltak for å motvirke kulturelle barrierer” (Halsaa og Hellum 2010:36). Begge

---

<sup>131</sup> I artikkelen *Rettferdighet : en dyd av nødvendighet* (2010).

<sup>132</sup> I Halsaa og Hellum (2010:36).

variantene må kunne sies å være tilstede i museumspolitikken. Som vi har sett fokuseres det mye på viktigheten av kulturell toleransetrening og kulturelt mangfold. Og det fokuseres på at alle har rett til å få *egen kultur og historie* representert og anerkjent (jf. kapittel 5.2). Museum og kulturarvsforvaltningen er også underlagt forpliktende lovverk når det gjelder minoriteters rettigheter gjennom internasjonale konvensjoner og lovverk.<sup>133</sup>

Kombinert med identitetspolitikk, slik som på museums og kulturarvsfeltet, kan multikulturalisme være problematisk. Identitet knyttes til det kulturelle på museumsfeltet (kulturell identitet). Identitet knyttes altså til tilhørighet til en kulturell gruppe - og dermed gjerne til etnisitet og kulturelle tradisjoner. Simona Bodo kritiserer senere tids tilnærming til det flerkulturelle i museum og kulturarvsbransjen, fordi det arbeides med dette ut ifra "racial origin and ethnicity" (Bodo 2012:6). Janice Cheddie fremhever også at sektoren må bevege seg bort fra fokuset på etnisitet: "the need for the sector to focus on structural difference and inequality rather than racial or ethnic identity" (Cheddie 2012:7).

Fokuset på kulturell identitet kan fører til konflikter og fastlåst gruppetenkning, vil jeg hevde. Fordi man på denne måten deler verden inn i grupper og et "vi" og "de andre". Multikulturalismens kulturelle gruppefokus har blitt kritisert av flere. Moralfilosof Arne Johan Vetlesen viser til at det er mange som har pekt på at multikulturalismens fokus på å dele verden opp i kulturelle grupper kan forstås som vår tids rasisme<sup>134</sup> (Vetlesen 2007:148). Han forklarer dette slik:

Felles for begge ideologier er at en gruppe borgere defineres i kraft av deres tilhørsforhold til en bestemt gruppe, altså i kraft av deres opprinnelse eller kulturelle oppdragelse (også kalt "etnisitet"). Tilhørigheten avgjør at gruppens medlemmer har rett til visse ting som ikke-medlemmer ikke har rett til, og vice versa. Forskjelligheten mellom kulturer, og mellom respektive verdisyn, antas å være årsak til en rekke av konfliktene i dagens verden: Vår tids politiske konflikter tar form av kulturelle konflikter (Bauman 2001). (Vetlesen 2007:148)<sup>135</sup>

Vetlesen fremhever to farer ved multikulturalismen. Den første faren han peker på er at kultur erstatter eller mer presist tilslører klasse og rase. Dette skjer dels "ved at målet om kulturell likhet (lik eksistensrett for alle kulturer) overskygger målet om økonomisk likhet (utjevning mellom klassene)", og det skjer dels "ved at kultur overtar den inkluderings- og ekskluderingsfunksjon rase og klasse tidligere har hatt" (Vetlesen 2007:148). Den andre faren han fremhever er når multikulturalismen (i stedet for å være en kamp mot diskriminering) blir

---

<sup>133</sup> Blant annet Rammekonvensjonen om nasjonale minoriteter og den europeiske pakten om regions- eller minoritetsspråk. Se St.meld. nr. 49 (2008-2009, kapittel 6) for mer.

<sup>134</sup> Med henvisning til Kymlicka (1995:6).

<sup>135</sup> I boken *Hva er ETIKK* (2007).

til ”en kamp for gruppers særrettigheter i kraft av deres gruppetilhørighet (ofte kalt ’identitetspolitikk’). Når det å tilhøre en minoritet gjøres til *den* politisk relevante betraktning ...”<sup>136</sup> (Vetlesen 2007:149). Vetlesen mener multikulturalismen på denne måten ”bidrar til å legitimere individets binding til ’sin’ gruppe, som om gruppen uttrykker individets essens og markerer grensene for hans eller hennes selvforståelse og plass i verden – ...” (Vetlesen 2007:150). Han fremhever at det som legitimeres da er ikke bare ”individets underkastelse under gruppens tradisjoner og normer”. Man legitimerer samtidig ”at individets identitet står i motsetning til dem som er utenfor gruppen”, slik at ”nærkontakt med ’de andre’ vil true både egen gruppe og egen identitet” (Vetlesen 2007:150).

I museumspolitikken fokuseres det på at alle har rett til å få sin kultur og sin kulturelle identitet representert og anerkjent (jf. kapittel 5). Men er det gruppekultur og kulturell identitet som skal og bør anerkjennes? I følge Fraser er problemet med anerkjennelse som identitetspolitikk at den i stedet for å supplere, komplisere og berike fordelingskamper, snarere bidrar til ”å marginalisere, fordunkle og fortrenge dem”. Den fører til ”kraftig forenkling og tingliggjøring av gruppeidentiteter”, og oppmuntrer dermed til ”separatisme, intoleranse og sjåvinisme” (Fraser 2002:250)<sup>137</sup>. For Vetlesen er poenget at ”fordelingen og artikuleringen av identiteter og andre former for symbolsk kapital tar oppmerksomheten vekk fra de krefter som er lokomotiver i samfunnets aktuelle utvikling – vekk fra å se kritisk på fordelingen av de materielle ressurser som trengs for at et menneskes frihet skal bli reell, ikke blott en formell rettighet” (Vetlesen 2007:150). Han mener at dersom man legger verdenssituasjonen i dag under lupen, så kan man ikke konkludere med at ”identitetspolitikk og livssynsmangfold er viktigere enn å kjempe mot den groteske – og tiltakende – skjevfordelingen av verdens materielle ressurser, eller mot den globale oppvarmingen” (Vetlesen 2007:150-151). Vetlesen mener ikke at kultur ikke er viktig, men han advarer mot den forskyvningen i perspektiv som han mener multikulturalismen fører med seg - en forskyvning fra strukturelle betingelser og maktforhold til forskjellige former for symbolsk kapital. Og han advarer mot den faren som ligger i at kultur og identitet blir gjort til den politisk relevante betraktningen. Som vi har sett at Fraser (2002) også peker på, gjør det store fokuset på kultur og identitet at strukturelle fordelingskamper tilsløres.

Med multikulturalismen tar politiske konflikter form av kulturelle konflikter (jf. Bauman 2001). Man antar at forskjellene mellom kulturer (og deres tilhørende verdisyn), er årsaken til

---

<sup>136</sup> Her mener han særlig venstresiden i Vesten har syndet (samme sted).

<sup>137</sup> Fraser, Nancy (2002) ”Anerkjennelse og økonomisk ulikhet”, *Agora*, 3-4. Sitat gjengitt i Halsaa og Hellum (2010:40).

en rekke konflikter i dagens verden (Vetlesen 2007:148). Med sitt fokus på kultur og det symbolske står multikulturalismen også i fare for å legitimere den oppfatning at det ikke finnes virkelige politiske spørsmål (samme sted:147).

Fokuset på kultur og identitetspolitikk har som vi ser en rekke uheldige virkninger. I lys av dette - bør museenes kunnskapsprosjekt fremdeles være kulturell identitetspolitikk? Eller finnes det andre muligheter, dersom man ser museenes formål og samfunnsrolle i lys av demokratisk medborgerskap? Dette vil jeg undersøke nærmere i de neste kapitlene, særlig i kapittel 7 og 8.

## 6 Museum og læring

Som vist i teorikapittelet kan demokratisk medborgerskap sees som et pedagogisk begrep som involverer kunnskap, læring og kompetanse (Stray 2010, 2011). Dette er også tilstede i kulturpolitikken, som blant annet vektlegger at museene er folkeopplysningsinstitusjoner (jf. kapittel 5). Museenes demokratiske potensial kan altså sees som nært knyttet til rollen som læringsinstitusjon. Jeg vil derfor se nærmere på museenes potensial som steder for læring.

I dette kapittelet vil jeg først se på generelle tendenser i den museologiske forskningen om museum som læringsarena. Blant annet gjennom å presentere dominerende lærings syn og læringsbegrep (kapittel 6.2). Deretter vil jeg gå i dybden på hva forskning sier om museenes potensial som læringsinstitusjoner. Her ser jeg særlig på potensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider (kapittel 6.3-6.4). Til slutt i kapittelet presenterer jeg mine hovedfunn og vurderinger når det gjelder museenes potensial (kapittel 6.5), samt ser på noen utfordringer knyttet til konstruktivistisk og dialogbasert formidling (kapittel 6.6). I denne avsluttende delen ser jeg også mine funn fra kapittel 6 i lys av kulturpolitikken (kapittel 5).

### 6.1 Museum, utdanning og demokrati

Museene som steder for utdanning og læring har fått økt oppmerksomhet de siste tiårene, i tråd med at man har skiftet fokus fra bevaring til formidling. Selv om museenes utdanningsrolle er like gammel som det moderne museet, er det først etter andre verdenskrig at det har utviklet seg en egen profesjon knyttet til museumspedagogikk (Hein 2011:340). I dag er utdanning en av museenes hovedfunksjoner (samme sted:344). I ICOMs definisjon fokuseres det på at museenes virksomhet er ”i studie, utdannings og underholdningsøyemed” (2007).<sup>138</sup> I 1992 ga American Association of Museums ut rapporten ”Excellence and Equity”, hvor det ble nedfelt 10 prinsipper for museums virksomhet. Her vektlegges utdanningsfunksjonen til museene sterkt:

Sørg for at museene setter utdanning – i ordets videste betydning – i sentrum for sin samfunnstjeneste. Sørg for at forpliktelsen til å tjene publikum framgår klart i ethvert museums formålsparagraf og står sentralt i ethvert museums aktivitet.  
(Excellence and Equity 1992)<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Jf. kapittel 2.1. I Norge er dog utdanningstilbudet innen museumspedagogikk begrenset, selv om formidlingsfunksjonen har fått betydelig økt fokus.

<sup>139</sup> Slik det første prinsippet formuleres, i følge Frøyland (2002a:14). Det gjengis også i Henriksen og Frøyland (1998:8).

Utdanning i vid forstand omfatter i følge denne rapporten både ”utforskning, studium, kritisk tenkning, ettertanke og dialog” (Frøyland 2002a:14).<sup>140</sup> Og rapporten peker på at museene skal ”...nøre opp under evnen til å leve aktivt og rikt i et pluralistisk samfunn og gi bidrag til løsninger på de utfordringer vi møter som globale medborgere” (Exellence and Equity 1992).<sup>141</sup> Frøyland er en av de som har forsket på museum og læring i Norge.<sup>142</sup> Hun mener museene gjennom sin kunnskapsformidling kan bidra til å gi befolkningen allmenndannelse, og at dette er viktig i et demokratisk perspektiv. Særlig er hun opptatt av hvordan museene kan bidra til å øke folks naturvitenskapelige forståelse og allmenndannelse.<sup>143</sup> Hun argumenterer for at demokratiske samfunn har behov for en befolkning med et visst kunnskapsnivå og en funksjonell forståelse av naturvitenskap – slik at de kan bruke og ha nytte av denne kunnskapen i sitt eget liv, ikke minst for å kunne ta egne avgjørelser i viktige samfunnsaktuelle saker (Frøyland 2002b).<sup>144</sup> Museene kan og bør spille en viktig rolle når det gjelder å bidra til å øke folks naturvitenskapelige forståelse mener hun (samme sted). Dette gjelder selvsagt ikke bare naturvitenskapelig kunnskap, museene kan naturligvis bidra til å øke folks vitenskapelige forståelse innen en rekke fagfelt, og deres kunnskapsnivå generelt.

Det at demokratiske samfunn har behov for en befolkning med et visst utdannings- og kunnskapsnivå er ikke noen ny innsikt<sup>145</sup>, og det er i dag vanlig å se på utdanning som et viktig fundament i demokratiske samfunn. Medborgerteori fremhever som vi har sett også behovet for kunnskap og utdanning (jf. kapittel 3). Hein<sup>146</sup> (2011:349) viser til Dewey (*Democracy and Education*, 1916) når han poengterer at progressive pedagoger helt siden starten har fremhevet viktigheten av utdanning for å skape demokratiske samfunn. Hein mener utdanning er museenes hovedoppgave i samfunnet, siden de er offentlige institusjoner i samfunnets tjeneste (samme sted). Han mener også at hvis utdanning blir anerkjent som museenes grunnleggende ansvar, og museene aksepterer sitt progressive opphav, ja da må de også akseptere sitt samfunnsansvar ”to work towards supporting a participatory democratic society” (Hein 2005:50) I følge Hein bør museene altså jobbe mot å bidra til å skape et deltagende demokratisk samfunn, gjennom å fokusere på utdanning. Slik sett kan man si at

---

<sup>140</sup> Se Hein (2011:342) for gjengivelse av originalsitat fra American Association of Museums.

<sup>141</sup> Gjengitt i Frøyland (2002a:14).

<sup>142</sup> Se kapittel 4.3.2 for kort presentasjon av Merethe Frøyland. Samt kapittel 6.4. for mer om hennes forskning.

<sup>143</sup> Frøyland er realfagsdidaktiker og er i sin doktorgrad opptatt av hvordan museene kan bidra til å øke folks naturvitenskapelige (funksjonelle) forståelse, og dermed deres naturvitenskapelig allmenndannelse (2002a:7-18). Videre sees det på hvordan skole og museum kan samarbeide for å oppnå økt naturvitenskapelig forståelse.

<sup>144</sup> Sammendrag av Frøylands doktorgradsavhandling hentet fra [www.uio.no](http://www.uio.no) (se litteraturliste for referanse).

<sup>145</sup> Helt siden opplysningstiden har folkeopplysning blitt vektlagt.

<sup>146</sup> Hein er professor på Lesley University og er, i følge Macdonald (2011a:320), en ledende skikkelse innen forskning på museum og utdanning. Han har blant annet gitt ut den innflytelsesrike boken *Learning in the Museum* (1998). Han har også vært president i den internasjonale museumsorganisasjonen ICOM.



også han fokuserer på museenes rolle når det gjelder utdanning til demokratisk medborgerskap.

## 6.2 Museum som læringsarena

Museum som læringsarena har fått økt fokus i forskningen de siste tiårene, og museums- pedagogikk har som sagt blitt ett eget fagfelt (Henriksen/Frøyland 1998:7, Hooper-Greenhill 2007).<sup>147</sup> I den museologiske forskningen om museumsformidling har det blitt fokusert på at museene bør erstatte sin tradisjonelle fakta- og begrepslæring med et *utvidet læringsbegrep*, som tar hensyn til at læring er en kompleks prosess som avhenger av kontekst og individuelle forutsetninger. Innen forskning på museums pedagogikk, som i pedagogikken ellers, er det et *konstruktivistisk læringssyn* som i dag dominerer (Macdonald 2011a:321).<sup>148</sup> Dette lærings- synet innebærer en forståelse av læring som ”en aktiv prosess hvor hvert individ selv konstruerer sin egen forståelse” (Henriksen og Frøyland 1998:18). Enkelt sagt har man gått fra å se den lærende som en passiv mottager, til å se den lærende som en aktiv konstruktør. Eilean Hooper-Greenhill er en av de forskerne på museums pedagogikk som har vært svært innflytelsesrik.<sup>149</sup> Hun peker nettopp på dette at museene bør erstatte det tradisjonelle fokuset på fakta- og begrepslæring, med et utvidet læringsbegrep.<sup>150</sup> Innen pedagogikken er det i dag enighet om at læring ikke er noe som bare kan overføres enkelt fra en lærd til en ulærd. Læring blir i dag sett som en mye mer kompleks, kontekstuell og gjensidig avhengig prosess.

### 6.2.1 Dominerende læringssyn - konstruktivismen

Behaviorismen var det dominerende læringssynet innen pedagogikk og psykologi fram til 70- tallet. Det behavioristiske læringssynet kjennetegnes, enkelt sagt, av en forestilling om at ”alle er i stand til å lære alt, bare det blir sagt på enklest mulig måte. Hjernen er en tom boks som man fyller på med kunnskaper etter hvert” (Henriksen og Frøyland 1998:17). I dag er det derimot det konstruktivistiske læringssynet som dominerer innen forskningen. Dette

---

<sup>147</sup> Til tross for det økte fokuset er læring/utdanning i museum fremdeles et felt som ”under-researched and under-theorised” i Storbritannia, i følge Hooper-Greenhill (2007:5).

<sup>148</sup> Selv om et konstruktivistisk læringssyn er dominerende innen teorien, er konstruktivismen nok ikke like dominerende innen museums praksis (Macdonald 2011a:321).

<sup>149</sup> Hun har utgitt en rekke bøker om museum og utdanning/læring, og er mye sitert/referert til i forskningspublikasjoner på feltet (jf. kapittel 4.3.2). Hennes forskning presenteres særlig i kapittel 6.3.

<sup>150</sup> I museumsutredningen starter kapittelet om museenes formidlingsarbeid med et sitat fra Hooper-Greenhill (1994) som nettopp påpeker at museene bør erstatte det tradisjonelle fokuset på fakta- og begrepslæring, med et slikt utvidet læringsbegrep. I sitatet fokuserer det på at læringsprosessen omfatter både følelser og opplevelser, i tillegg til intellekt og kunnskap. Det pekes på følelsenes betydning som grunnlag for å kunne tilegne seg kunnskap. Folk må ønske å lære dersom de faktisk skal lære, de må føle motivasjon og interesse for å lære. Det at kulturpolitikken fokuserer på at museene skal gi både kunnskap og opplevelse må nok sees i lys av dette utvidede læringssynet. Vektleggingen av dialog kan nok også sees som et uttrykk for endringer i dominerende læringssyn.

læringssynet innebærer som sagt at man ser læring som en aktiv prosess, hvor individet selv konstruerer sin egen forståelse (samme sted:18). Grovt sagt kan man si at man har gått fra å se den lærende som en passiv mottager, til å se den lærende som *en aktiv konstruktør* - av kunnskap og mening. Parallelt med skiftet mot konstruktivistisk læringsteori innen forskningen på museumspedagogikk<sup>151</sup>, er det også skjedd et skifte i museene selv - mot å se sitt publikum som differensierte og ”aktive fortolkere” (Macdonald 2011a:322). I følge Hein (2011:345) har den kombinerte forskningen det siste århundret resultert i en nærmest universell enighet om at læring er en *aktiv prosess* som krever engasjement, og at denne prosessen i stor grad er avhengig av både den lærendes tidligere *erfaringer*, den kulturelle *konteksten*, samt av *læringsmiljøet*. Henriksen og Frøyland (1998:18) hevder at nyere forskning (innen psykologi, pedagogikk og hjerneforskning) i økende grad bekrefter læringssynet konstruktivismen. Med et konstruktivistisk læringssyn sees læring som noe som skjer ”i en vekselvirkning mellom de kunnskapene og forestillingene vi har fra før, og inntrykk som formidles utenfra” (Henriksen og Frøyland 1998:18). Og siden mennesker er forskjellige og har ulik bakgrunn, lærer de på ulik måte. Ideelt sett skulle alle hatt undervisning spesielt tilrettelagt seg. Læring er avhengig av både motivasjon og forkunnskap. De eksisterende forestillingene våre påvirker hvordan vi tolker nye inntrykk og danner ny kunnskap. Og den sosiale settingen påvirker hva og hvor mye vi lærer (samme sted). Sjøberg (1998) beskriver det slik:

Når vi lærer, vil vi aldri bare overta andres kunnskaper eller ferdigheter, men vi må selv være aktive konstruktører. Denne aktive konstruksjonen av mening skjer hos hvert enkelt individ, men det er en prosess som skjer i en sosial, historisk, språklig og kulturell sammenheng. (Sven Sjøberg 1998)<sup>152</sup>

Hooper-Greenhill redegjør for samtidig læringsteori i boken *Museums and Education* (2007). Her gir hun en oppsummering av de viktigste sidene ved samtidig læringsteori:

Learning is viewed as a *complex set of processes* in which everyone is involved in *different ways* and to different degrees throughout life. As learners, we are *active* in seeking out what we want to know, ... Learning always involves the use of what is known already, and this *prior knowledge* is used to make sense of new knowledge and to interpret new experiences. Thus *the world outside* school affects how and what we learn inside school. *Attitudes, values and self-confidence* affect learning processes. *Cognitive knowledge* (information, facts) cannot be separated from *affective knowledge* (emotions, feelings, values). (Hooper Greenhill 2007:35, mine uthevninger)

---

<sup>151</sup> Se for eksempel Hein (2011:346) for en mer skjematisk fremstilling av de forskjellige læringsteoriene. For en mer fylldig beskrivelse se Hein (1998).

<sup>152</sup> Gjengitt i Henriksen og Frøyland (1998:18) som eksempel på konstruktivistisk læringssyn.

Hun fortsetter med å peke på at forståelsen av læring som *komplekse og livslange prosesser* medfører at man vektlegger den lærendes erfaringer, samt hvordan vedkommende lærer. Man anerkjenner den aktive meningsskapingen som lærende gjør for å skape sin egen kunnskap, og at de lærende konstruerer mening på sine egne premisser (Hooper-Greenhill 2007:35). Videre fremhever hun at ”enjoyment” er en integrert del av læring, og at vi lærer både bedre og mer hvis vi er motivert gjennom fornøyelse (samme sted:36).

### 6.2.2 Et utvidet læringsbegrep og en kontekstuell læringsmodell

I *Hva vet vi om læring i museer?* (1998) redegjør Henriksen og Frøyland for forskning på museumsformidling.<sup>153</sup> I følge dem har man i museer tradisjonelt fokusert på fakta- og begrepslæring (kognitiv læring). Slik læring har det vært vanskelig å måle i museer. De mener, i likhet med for eksempel Hooper-Greenhill (1994, 2007), at det derimot er mulig å operere med et mye videre læringsbegrep. Et slik utvidet læringsbegrep vil også gjøre det lettere å beskrive og forstå alle deler av de besøkendes museumsopplevelse. I tillegg til fakta- og begrepslæring vil et slikt utvidet læringsbegrep omfatte ”endringer i motivasjon, holdninger, følelser og tro samt ferdigheter og evne til å mestre ulike prosesser” (Henriksen og Frøyland 1998:13). De peker på at man gjerne snakker om tre hovedtyper av læring: kognitiv, affektiv og psykomotorisk. *Kognitiv* læring dreier seg om kunnskap (fakta, begreper, prinsipper), *affektiv* dreier seg om følelser (holdninger og motivasjon), mens *psykomotorisk* læring handler om ferdigheter (praktiske, som å bruke redskaper eller steke flatbrød). Henriksen og Frøyland poengterer at læring i museer kan omfatte både kunnskap, ferdigheter og holdninger (samme sted). De mener altså at museer kan gi både kognitiv, affektiv og psykomotorisk læring. Foruten et slikt utvidet læringsbegrep, er Henriksen og Frøyland (1998:15) opptatt av at læring i museer skjer i samspill mellom den personlige, den sosiale og den fysiske konteksten. Her er de inspirert av *den kontekstuelle læringsmodellen* (Falk og Dierking 1992, 2000).

Den kontekstuelle læringsmodellen til Falk og Dierking<sup>154</sup> er utviklet for å forstå læring i museum (Falk, Dierking & Adams 2011:326).<sup>155</sup> Modellen er et forsøk på å gi et helhetlig

---

<sup>153</sup> Rapport utgitt av Norsk museumsutvikling. Forskerne Henriksen og Frøyland (1998:7) ønsker i rapporten å oppsummere forskningen på museumspedagogikk og presentere den for norske museumsfolk. Materialet de presenterer bygger i stor grad på de amerikanske forskerne Falk og Dierking, og mange av resultatene de gjengir i rapporten er hentet fra amerikanske undersøkelser (samme sted).

<sup>154</sup> Falk og Dierking er tilknyttet *Institute for Learning Innovation* (Annapolis, Maryland), som i følge Macdonald er en institusjon som har vært ”a major player in museum educational research” (Macdonald 2011a:320). Mange av de andre forskerne som presenteres i kapittel 6 refererer til Falk og Dierking.

<sup>155</sup> Jeg tar her utgangspunkt i hvordan Falk, Dierking og Adams presenterer modellen i artikkelen *Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning* (2011).

bilde av læring, samtidig som den er tilpasset det mangfold av detaljer som preger den komplekse læringsprosessen. Modellen tar utgangspunkt i konstruktivismen, og ser læring som en *individualisert* og svært *kontekstuell prosess*. Siden settingen læringen foregår i er viktig, vil læringen og læringsutbyttet være forskjellig – alt etter hvilke forhold den skjer under. Museumssettingen vil f.eks. være forskjellig fra andre læringskontekster. Læring er, i følge dem, ”highly situated” (samme sted). Derfor mener de læring kan konseptualiseres som ”a contextually driven effort to make meaning in order to survive and prosper within the world” (Falk et al. 2011:326). Denne kontekstuelle dialogen blir i modellen beskrevet som ”the process/product of the interactions between an individual’s *personal, socio-cultural, and physical contexts over time*” (Falk et al. 2011:326-327, min utheving). Ingen av disse kontekstene er konstante, men i kontinuerlig endring gjennom livet. Læring i museum vil også være avhengig av erfaringer som skjer etter museumsbesøket. Dette er fordi *all læring skjer over tid*, og er en *kumulativ prosess* (samme sted). Dette poengteres også av Frøyland (2003) og Hooper-Greenhill (2007). I følge Falk et al. (2011:328) viser nyere forskning<sup>156</sup> hvor kompleks både prosessen og produktet av museumslæring er. De mener den kontekstuelle læringsmodellen (og de multiple faktorer som den peker på) fungerer som et nyttig rammeverk når man skal forstå det komplekse fenomenet som læring i museum er (samme sted).

### 6.2.3 Erfaringslæring

Som følge av skiftet mot konstruktivisme har utdanningsbegrepet blitt redefinert som *meningsfull erfaring*, i stedet for ”defined content outcome” (Hein 2011:348). Videre er definisjoner av læring i dag brede nok til å inkludere ”enjoyment, satisfaction, and other outcomes from experiences” (Hein 2011:348). Hein viser til at Dewey (1938) sin kommentar om at ”experience is educative” har fått mye oppmerksomhet. Det fokuseres i museumsmiljøet nå mye både på erfaring og ”personal meaning-making”, i følge han (samme sted). Som vi ser forstås læring i dag som meningsfull erfaring. Erfaringslæring er en av museenes styrker i følge Hooper-Greenhill (2007). Hun beskriver verdien av erfaringslæring slik:

Learning can occur through a range of different encounters, and arguably the most important is a real encounter in a real space with real things. Learning through experience has long been recognised as of enormous significance, and this is a major component of the value of learning in museums. (Hooper-Greenhill 2007:36)

---

<sup>156</sup> Med henvisning til Falk og Storksdieck (2005).

Hooper-Greenhill påpeker at språket selvsagt er essensielt for læring, siden det bare er gjennom språket at tanker kan artikuleres og utvikles. Men dersom man skal oppnå ekte forståelse, og den sterkeste formen for læring, så er også erfaring nødvendig. Hun viser til at mange utdanningsteoretikere hevder at mye kunnskap ikke kan læres bare gjennom å bli fortalt, men at erfaring er helt essensielt for læring (samme sted). Sotto hevder at den sterkeste formen for kunnskap oppstår når man har hatt ”a suitable experience of something”. Samt at ”That kind of knowing is coded inside us in a felt, compacted, living, tacit form and is part of our total mental structure. ...” (Sotto 1994:99-100).<sup>157</sup> Hooper-Greenhill fremhever at erfaringslæring er en kraftfull form for læring. Gjennom erfaringer engasjeres følelsene og sansene våre, vi responderer direkte og på en umiddelbar måte. Hun mener erfaring kan resultere i ”feelings of ’really knowing’ something” (Hooper-Greenhill 2007:36). Erfaringslæring er svært viktig for museer, i følge henne, og det er et område hvor kulturorganisasjoner har mer å tilby enn det formelle utdanningssystemet. Hun knytter dette til at museer tilbyr en objekt-basert læringserfaring (samme sted:37). Videre beskriver hun erfaringslæring som ’performance’, det vil si ”enactment, intervention, participation, involvement and response” (Hooper-Greenhill 2007:37). Publikum er altså *aktive deltagere* i læringsprosessen.

### **6.3 Museenes potensial som læringsinstitusjoner – med særlig vekt på samarbeid mellom museum og skole**

Hvilket potensial har museene som læringsinstitusjoner? Hva er museenes styrke når det gjelder læring? For å svare på dette vil jeg se nærmere på hva britisk og norsk forskning om museum og læring har kommet frem til. Jeg starter med den britiske forskningen, deretter går jeg i dybden på den norske, og ser funnene i lys av hverandre. Denne forskningen tar hovedsakelig for seg læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider.

Hooper-Greenhill presenterer i boken *Museums and education: purpose, pedagogy, performance* (2007), funnene etter en omfattende undersøkelse av læring i museum. Tre nasjonale evalueringsstudier ble gjennomført i England mellom 2003 og 2006, hvor formålet var å måle utbyttet og virkningen av museumsbasert læring. Man ønsket også å få et så bredt datagrunnlag at man kunne si noe om hva som kjennetegner museumsbasert læring. Med utgangspunkt i dataene fra disse studiene utforsker Hooper-Greenhill i boken ”the power of museum pedagogy” (2007). De tre studiene ble gjennomført av *Research Centre for Museums*

---

<sup>157</sup> Gjengitt i Hooper-Greenhill (2007:36).

*and Galleries* (RCMG) ved Universitetet i Leicester.<sup>158</sup> Svært mange museer (både nasjonale, regionale og uavhengige), fra store deler av England, deltok i undersøkelsen.<sup>159</sup> Disse museene hadde også ”collections which cover all disciplines” (Hooper-Greenhill 2007:8). Fra materialet som presenteres i boken ser det likevel ut som to grupper dominerer, nemlig kulturhistoriske museer og kunstmuseer/gallerier.<sup>160</sup> Undersøkelsene baserte seg på en felles metodikk og tilnærming, slik at resultatene skulle være sammenlignbare.<sup>161</sup> Siden denne undersøkelsen er så omfattende ser jeg den som en god kilde og et godt utgangspunkt for å se nærmere på museenes styrke når det gjelder læring. Hooper-Greenhill er også en av de ledende forskerne på området.

Undersøkelsene tok hovedsakelig utgangspunkt i skoleelever<sup>162</sup>, og de pedagogiske oppleggene involverte skoleelever, lærere og museumspedagoger i *tett samarbeid*, gjennom *interaktive workshoper*. Det var altså elever i *aktive læringssituasjoner* som ble målt i undersøkelsene (Hooper-Greenhill 2007:8, 181).<sup>163</sup>

### 6.3.1 Museumsbasert læring – kjennetegn og mulig potensial

I det konkluderende kapittelet beskriver Hooper-Greenhill hva som kjennetegner museumsbasert læring. Hun peker på at mange andre studier og museumspraksis har vist mye av de samme karakteristikkene tidligere. Verdien av dette forskningsprosjektet er derfor spesielt at det gir ”consistent and unequivocal evidence for the existence of these characteristics” (Hooper-Greenhill 2007:187). Hun fortsetter med å beskrive karakteristikkene slik:

From the evidence we can describe learning in museums, at its best, as immersive, embodied, holistic and pleasurable which together lead to learners adopting an open-minded and receptive outlook. Museums can induce a condition of 'readiness to learn'. (Hooper-Greenhill 2007:187)

---

<sup>158</sup> Forskningscenteret RCMG ligger under avdeling for *Museum Studies* - et av de ledende forskningsmiljøene innen museumsforskning. Hooper-Greenhill er professor og avdelingsleder her. Prosjektene hadde offentlig finansiering og ble utviklet i samarbeid med MLA: Museums, Libraries and Archives Council.

<sup>159</sup> I den første studien deltok 36 museum, i den andre 69 museum og i den tredje studien deltok 47 museum (se Hooper-Greenhill 2007, kapittel 5 for mer).

<sup>160</sup> Det er kanskje slik at disse to museumstypene dominerer engelsk museumslandskap? Slik tilfellet er i Norge (jf. kapittel 2.2). I så fall er utvalget en naturlig konsekvens av dette.

<sup>161</sup> Det ble utviklet felles måleverktøy (Generic Learning Outcomes) og metode. Det ble brukt både spørreskjema, intervjuer, casestudium og fokusgrupper (Hooper-Greenhill 2007, kapittel 1 og 5).

<sup>162</sup> Noen få av undervisningsprosjektene som ble målt tok utgangspunkt i unge mennesker utenfor skolesammenheng (Hooper-Greenhill 2007:8).

<sup>163</sup> Både elevenes og lærernes opplevelse av den museumsbaserte læringen ble målt. For eksempel ble spørreskjemaene besvart av 3 113 lærere og 56 810 elever (Hooper-Greenhill 2007:10-11). Når det i tillegg ble gjennomført intervjuer, casestudium og fokusgrupper, innebærer dette at forskningsdataene i dette prosjektet er svært omfattende. De består også av både kvantitative og kvalitative data (samme sted).

På sitt beste kan altså museumsbasert læring gi en *fordypet, kroppsliggjort, helhetlig og fornøyet* læringserfaring, som samlet gjør at man inntar en åpen og mottagelig læringsposisjon. Museum kan på denne måten fremkalle en tilstand hvor man er klar og villig til å lære, en "*readiness to learn*". Hun viser videre til at den museumsbaserte læringen "seemed to nearly always be fun" (Hooper-Greenhill 2007:187). Dette at læringen oppleves som morsom er en av styrkene til museumsbasert læring, i følge henne. Hun hevder at dette er viktig for all læring, og viser til Edwards og Knight (1994:36) når hun skriver at læring er "a serious activity that needs to be fun" (Hooper-Greenhill 2007:187). Hun mener begrepet '*Serious play*' (Usher et al.: 1997:22) fra post-moderne pedagogikk, kanskje kan være med å beskrive og forklare museumsbasert læring, både for barn og voksne (samme sted). Hun utdyper dette slik:

*In performative, participatory learning, students are described as enjoying the activity through taking part, rather than consuming content through learning facts.<sup>164</sup> Learning happens through the activity and the involvement it demands; through experience which becomes personally meaningful when structured to be relevant and enjoyable for the learner. (Hooper-Greenhill 2007:187-188, mine uthevninger)*

Et av funnene fra undersøkelsene som Hooper-Greenhill fremhever er at museumsbasert læring kan påvirke hvordan den lærende ser på seg selv (2007:188). Hun forklarer dette med å vise til at museum tilbyr forskjellige kontekster, miljø, situasjoner og relasjoner som kan oppmuntre og sette individet i stand til å bruke og artikulere forskjellige elementer og fasetter av sin identitet.<sup>165</sup> Hun mener at museumsbasert læring kan påvirke den lærendes selvbilde og selvtillit, fordi forskjellige elementer av individets identitet blir oppmuntret og støttet i museet (samme sted). Oppsummerende beskriver hun museumsbasert læring slik:

*We may now be able to talk about learning in museums as something that occurs through the experience of 'serious play' witch both provokes å further *readiness to learn* and, where that learning is successful, can lead to a more *positive self-image* for learners. If this is the case, museums can be seen as powerful and significant sites for learning in the post-modernity. (Hooper-Greenhill 2007:188, mine uthevninger)*

Museenes styrke som læringsinstitusjoner ligger altså, i følge henne, i at de er steder hvor man lærer gjennom "seriøs lek". Dette er en læringsform som motiverer til videre læring og som når den er vellykket også kan gi den lærende et mer positivt selvbilde.

---

<sup>164</sup> Hun viser her til Morgan og McWilliam (1995).

<sup>165</sup> Hun viser her til Edwards and Knight (1994:12).

Hooper-Greenhill argumenterer i avslutningen av boken for at museene bør endre formål og tilpasse seg det postmoderne samfunnet. Dette må nok sees i lys av at hun er inspirert av det hun kaller ”post-modern pedagogic approaches” (Hooper-Greenhill 2007:8). Denne postmoderne tilnærmingen til læring har etter mitt syn noen begrensninger, særlig i lys av demokratisk medborgerskap. Dette vil jeg begrunne og diskutere i kapittel 7.1. I kapittel 6 vil jeg konsentrere meg om kjennetegn og potensial ved museumsbasert læring.

Jeg vil først se nærmere på de forskjellige komponentene som Hooper-Greenhill bruker for å beskrive læring i museum. Deretter presenteres elevenes utbytte, samt begrensninger ved denne forskningen.

### ***Erfaringsbasert og kroppslig læring***

Som vist var det pedagogiske opplegg hvor skoleelever, lærere og museumspedagoger samarbeidet tett, som ble studert i dette forskningsprosjektet. Hooper-Greenhill poengterer at det var *aktiv læring* hvor elevene ble engasjert i workshoper som ble studert (2007:170). Videre ble det brukt blant annet rollespill og drama i de pedagogiske oppleggene, som var preget av innovasjon og som hadde fokus på at alle elevene skulle lykkes (samme sted:181-182). Hooper-Greenhill hevder at læringsteoretikere er overbevist om at rammer hvor man settes i stand til aktivt fysisk engasjement, med nøye utvalgte aktiviteter og oppgaver, og hvor dette er designet og tilpasset deltagerens kapasitet og interesser, skaper utmerkede og kanskje optimale betingelser for læring (2007:170-171).<sup>166</sup> Hun peker på at fordypning i erfaringer er en naturlig og ”ubevisst” måte å lære på, og at erfaringsbasert læring er avgjørende for å kick-starte læringsprosesser (2007:171). Mye av den museumsbaserte læringen som redegjøres for i boken var nettopp slik fysisk (og erfaringsbasert) fordypning i nøye designede opplegg hvor ”exploration of objects and sites stimulated bodily engagement. Pupils touched things, explored houses and gardens, climbed the stairs, rode the tram, drew and built things” (Hooper-Greenhill 2007:171). På denne måten fikk elevene brukt kroppen og sansene sine som ressurser i læringsprosessen, og de fikk lært på en naturlig og erfaringsbasert måte (samme sted).

Hooper-Greenhill fremhever det fysiske, kroppslige engasjementet som nøkkelen til den gleden elevene følte og dermed også til den etterfølgende læringen av fakta - som ble lettere å huske, utviklingen av ferdigheter og økningen av selvtillit. Nettopp denne fysiske og kroppsliggjorte karakteren (the embodied character) er en av styrkene ved museumsbasert læring. Hun forklarer dette med at det verbale ikke er nok om man skal oppnå ekte læring,

---

<sup>166</sup> Med henvisning til Edwards and Knight (1994).



kunnskap og forståelse. Om man skal oppnå ekte læring må også følelsene bli engasjert, og dette oppnår man gjennom kroppslig erfaring (2007:171).<sup>167</sup>

Hooper-Greenhill mener forskningsdataene viser den styrken aktivt kroppslig engasjement har når det gjelder å generere ”enjoyment, knowledge, understanding and enhanced self-confidence”. Elevene ble etter museumsworkshopene i stand til å stille bedre spørsmål - spørsmål som var ”more genuine and more real”. Fordi den kroppsliggjorte museums-erfaringen hjalp dem med å trekke ut informasjon (2007:171-172). Hun mener den kroppslige karakteren til museumsbasert læring er avgjørende for utviklingen av kunnskap og forståelse:

The embodied character of learning in museums which results from immersion in physical experiences is *essential to the development of knowledge and understanding*. This is as true of the sciences as the arts and the humanities.  
(Hooper-Greenhill 2007:172, min utheving)

Hooper-Greenhill viser også til at mange samtidige læringsteoretikere fremhever at evnen til å lære gjennom erfaring er essensiell gjennom hele livet (2007:172). Som vist i avsnitt 6.2.3. er utdanningsbegrepet i dag redefinert som meningsfull erfaring.

### ***En åpen og mottagelig læringsposisjon***

Hooper-Greenhill mener museumsbasert læring gjør de lærende åpne og mottagelige for læring og for nye ideer. Hun forklarer dette med å vise til Claxton og hans bruk av metaforene ”spotlight” og ”floodlight” (Claxton 1999). En ”floodlight mode of attention” er, i motsetning til ”spotlight”, ikke smalt fokusert, men en oppmerksomhetsform som er åpen og mottagelig. En slik oppmerksomhetsform gjør at man blir i stand til å oppdage sammenhenger og se mønstre. Denne formen for oppmerksomhet er essensiell dersom man skal kunne håndtere ukjente situasjoner, og viktig for kreativitet og ideutvikling. En ”floodlight mode of attention” kommer naturlig i et museum. Hooper-Greenhill mener undersøkelsesdataene viser hvordan fordypning i ”unusual bodily activities in unfamiliar spaces required student to adopt a receptive and open attention” for å kunne navigere og forstå hendelsene mens de skjedde. Denne åpne og lydhøre læringsposisjonen gjorde at nye ideer kunne slippe inn og absorberes (2007:172-173). I følge Hooper-Greenhill ble det funnet en god del bevis for denne typen ”open-minded receptiveness” i de tre undersøkelsene. Man fant også bevis for hvordan ”unselectivity” satte elevene i stand til bli oppmerksom på nye ideer.<sup>168</sup> Elevene i undersøkelsene så ut til å ofte komme i det Csikszentmihalyi kaller ”a state of flow”, hvor

---

<sup>167</sup> Hun viser her til Sotto (1994:99-100).

<sup>168</sup> I følge Hooper-Greenhill virket dette spesielt å være tilfelle i kunstmuseer (2007:samme sted).

man fordyper seg i en aktivitet på en spontan og fri måte (2007:173). Hooper-Greenhill beskriver det slik:

During the museum workshops we saw that, carried along by the flow of events and the flow of their own spontaneous responses, pupils increased their efforts, tried harder, were tolerant where they did not understand at once, and reached levels of achievement that surprised and pleased themselves and their teachers. Often, in a state of flow, learning can come as a surprise – the discovery of who one is and what one can actually do. Creative inspiration strikes when the mind is playfully relaxed.<sup>169</sup> (Hooper-Greenhill 2007:173)

### ***Fornøylig og motiverende***

Det kanskje sterkeste funnet fra undersøkelsene var den spontane gleden elevene følte ved museumsbesøket (2007:173). Hooper-Greenhill viser i denne sammenhengen til Csikszentmihalyi<sup>170</sup>, som har skrevet mye om forholdet mellom 'flow' og indre motivasjon:

He states that when complex information is presented in a way that is *enjoyable* it becomes *intrinsically rewarding* and this then *motivates further learning*. Learning is intrinsically motivated when it is spontaneous and when attention is paid simply because things are found to be interesting and important. *Learners who are intrinsically motivated* have higher achievement scores and higher levels of creativity.<sup>171</sup>  
(Hooper-Greenhill 2007:173, min utheving)

Det at museene kan skape læringserfaringer som er fornøylige og oppleves som interessante, kan gjøre at det oppstår indre motivasjon og lyst til å lære. Edwards og Knight (1994:3) poengterer<sup>172</sup> at læring bør være fornøylig og skape følelse av mestring. Hooper-Greenhill mener dette forholdet mellom læring, glede og mestringsfølelse er en viktig innsikt. Det kreves erfarne pedagoger for å få fram følelsen av både glede og kontroll hos den lærende. I de nøyte planlagte museumworkshopene følte elevene begeistring og spenning, men uten å føle seg truet - de fremstod avslappede og trygge (2007:173).

I museumworkshopene fant elevene andre måter å lære på enn den tradisjonelle skoleundervisningen. Dette gjorde at elever som hadde problemer med tradisjonell skoleundervisning, spesielt elever med lærevansker og sjenerte elever med lav selvtillit, fikk muligheten til "å skinne". Lærerne i undersøkelsene beskrev til stadighet hvordan museene, i motsetning til klasserommet, satte alle elevene i stand til "å skinne". Hooper-Greenhill mener noe av grunnen til dette var at elevene fikk mulighet til å bruke en rekke læringsstiler og ressurser som ikke alltid er tilgjengelige i klasserommet. For eksempel er den kroppslige og

---

<sup>169</sup> Med henvisning til Csikszentmihalyi and Hermanson (1999), samt Claxton (1999:4).

<sup>170</sup> Csikszentmihalyi (1975), Csikszentmihalyi and Robinson (1990), Csikszentmihalyi and Hermanson (1999).

<sup>171</sup> Med henvisning til Csikszentmihalyi and Hermanson (1999:147-148).

<sup>172</sup> I følge Hooper-Greenhill (2007:173).

materielle læringen i museum er en ressurs for elever med lesevansker. Gjennom museumworkshopene fikk elevene mestringsopplevelser og selvtillit. Sjenerte elever med lavt selvbylde ble for eksempel mer åpne og fikk høyere selvtillit (2007:173-174).<sup>173</sup>

I tillegg fikk elevene, i følge Hooper-Greenhill, nye erfaringer og inspirasjon i museet. Erfaringer som gikk ut over deres hverdagsliv og åpnet nye verdener for dem. Mange av elevene hadde aldri vært på museum før. I museene ble elevene ble klar over, og lærte, nye ting (2007:175).

### ***Helhetlig og multi-dimensjonal***

Hooper-Greenhill mener styrken til museumsbasert læring ikke minst ligger i det at den er helhetlig. Museene kan tilby en helhetlig læringserfaring som *integrerer intellekt, kropp og følelser*, på en måte som få andre læringsarenaer gjør (2007:14). Elevene i undersøkelsene fikk mulighet til å bruke ikke bare hodet, men også kroppen og følelsene sine i læringsprosessen.

Mange samtidige læringsteoretikere beskriver, i følge henne, hvordan læring henger sammen med det emosjonelle, og at følelser er viktig for læring (2007:175).<sup>174</sup> I undersøkelsene fant de mange referanser til følelser og emosjoner. Lærerne fremhevet blant annet at emosjonell og personlig ”connection” var avgjørende for læring. Samt at dersom følelsene engasjeres, så hjelper det en til å lære (samme sted). Hooper-Greenhill peker på at følelser og engasjement henger sammen. Følelsesmessig engasjement er avgjørende for personlig involvering i læringsprosessen:

Emotions are personal; they are our way of claiming something as our own. An involvement without emotion is distant, unengaged, essentially *uninvolved*. The stimulation of feelings indicates acceptance and engagement in a situation; it means that participation has occurred, ... Being able to use the emotions activates other strategies for learning. (Hooper-Greenhill 2007:175-176)

Hun peker videre på, i tråd med et konstruktivistisk læringssyn, at læring ikke er en enkel prosess hvor man bare kaldt kan legge sammen fakta. Selv om noen mennesker liker denne måten å lære på er ikke læringsprosesser generelt så enkle. Hun fremhever at som regel er læring avhengig av følelsesmessig engasjement, utholdenhet og interesse. Samt at læring er,

---

<sup>173</sup> Barn som hadde vært så sjenerte at de ikke kunne se folk inn i øynene, endret seg for eksempel til å bli i stand til å gjøre radiointervju (samme sted).

<sup>174</sup> Som eksempel viser hun til: ”Csikszentmihalyi proposes that the learning experiences involve the whole person, including the intellectual, sensory and emotional faculties (Csikszentmihalyi and Hermanson 1999). Claxton states that learning is intrinsically emotional, with feelings being integral to learning (Claxton 1999:15-16). Sotto point out that tacit learning are so powerful because the feelings are engaged (Sotto 1994:98). And Drummond and Pollock, discussing the assessment of children’s learning, firmly assert the importance of including the emotional domain (Drummond 1993:42)” (Hooper-Greenhill 2007:175).

grunnleggende sett, en prosess basert på interesse og lyst – hvis det ikke eksisterer en lyst til å lære vil læring heller ikke skje. En av de viktigste tingene museene kan bidra med i læringsprosessen er nettopp det å stimulere interesse og skape lyst til å lære, mener hun (2007:176).

Hooper-Greenhill er opptatt av det *multidimensjonelle* ved museumsbasert læring. Hun mener undersøkelsene viser at museumworkshopene skapte genuine og overbevisende kontekster for læring. I museumworkshopene møtte elevene multi-faseterte og multi-dimensjonale læringsopplevelser, og dermed møtte de en kontekst som nærmest krevde at læring fant sted (2007:176-177).<sup>175</sup> Hun nevner noen eksempler:

Taking part in debates where different points of view were articulated and discussed led to increased understanding in geography. Empathising with the plight of unmarried mothers in nineteenth-century Norfolk enabled teenage girls to grasp historical issues. In these examples, the body and the mind work together, and feelings and emotions assist the intellect in developing understanding. (Hooper-Greenhill 2007:177)

Videre poengterer hun at når informasjon bare blir presentert som fakta/sannhet uten debatt og alternative perspektiver, så blir også motivasjonen til å lære mer og grave dypere hemmet – fordi det fremstår som meningsløst når det ikke er rom for diskusjon og evaluering.

Hooper-Greenhill fremhever, som så mange andre pedagoger, at den beste læringen skjer når man kan relatere nye erfaringer og informasjon til eget liv og det man allerede vet (2007:177-178). Det multidimensjonelle ved museumworkshopene gjør at forskjellige mennesker kan finne sine referansepunkter og tolke og relatere erfaringene til sine liv, alt etter hva som føles relevant og meningsfullt for dem:

Museum workshops typically involve a range of diverse events and activities which can be interpreted in many different ways. It is the kaleidoscopic character of the experience, ... that means that different pupils can use them in different ways that are relevant to themselves. (Hooper-Greenhill 2007:178)

Hun mener derfor at læring innenfor museumworkshoper gir en svært *personlig læringsopplevelse*, siden den multidimensjonelle karakteren er så åpen for individuell tolkning (2007:178).

Som vi ser her fremhever Hooper-Greenhill, i likhet med norsk kulturpolitikk (jf. kapittel 5), at formidlingen må være åpen og spørsmålsstillende – den må være i dialog med de

---

<sup>175</sup> Hun forklarer det slik: "When skills are needed for immediate use to make something, when knowledge is necessary to make sense of what is in front of your eyes, and when emotions result in empathy with others, the context demands that learning takes place" (2007:176-177).

besøkende. I tråd med et konstruktivistisk læringssyn vektlegger hun også at formidlingen må legge tilrette for personlig meningskaping. Dette er viktig, men det finnes også noen utfordringer knyttet til konstruktivistisk og dialogbasert formidling. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 6.6.

### *Stimulerende læringsopplevelser*

Hooper-Greenhill mener undersøkelsene viser at museene kan påvirke hvordan de lærende ser på seg selv, deres selvbilde og selvtillit som individer og lærende. Hun hevder den museumsbaserte læringen påvirket elevenes selvbilde, og at den "made an impact on pupils' ideas of who they were, what they could do and who they might become" (Hooper-Greenhill 2007:180). Hun eksemplifiserer dette gjennom en uttalelse fra en av elevene etter et av museumsprosjektene: "I felt proud. I didn't think I could produce that kind of work. I think I could do more – better than I thought before" (Hooper-Greenhill 2007:180).

Hooper-Greenhill mener at denne økte selvtilliten kan bidra til å gjøre elevene til mer motstandsdyktige og seige lærende, eller det hun kaller "resilient learners" (samme sted). Hun viser til Claxton (1999) og hans poengtering av at "resilience" og "resourcefulness" er viktig i læring. Hun beskriver det slik: "Resilient learners are able to resist difficulties and maintain momentum. Resourceful learners are confident, able to shift from one method of making sense to another. Resilient and resourceful learners have strong and active self-images" (Hooper-Greenhill 2007:180). Selvtillit og et sterkt og aktivt selvbilde er altså viktig dersom man skal lykkes som lærende, og bli en "resilient learner". I museene fikk elevene erfaring med å måtte forholde seg til utfordrende og potensielt skremmende informasjon, og dette mener Hooper-Greenhill kan ha hjulpet dem til å bli mer motstandsdyktige. Elevene virket nemlig ikke å bli redde selv om tema for eksempel var andre verdenskrig og Hiroshima. Fordi konteksten føltes trygg (de var blant venner, medelever og egne lærere) var dette mulig. Nettopp denne kombinasjonen av trygghet og fare – som involverte utfordrende og nye ting innenfor en trygg kontekst, var kraftfull. Hooper-Greenhill mener den sannsynligvis økte elevenes motstandsdyktighet (2007:180).

Dette mener jeg er et viktig poeng. Museene kan tilby trygge og stimulerende læringsopplevelser, som gjør at vanskelige og utfordrende problemstillinger kan tas opp til diskusjon. Jeg vil komme tilbake til dette, samt flere av de momentene som Hooper-Greenhill trekker frem, i kapittel 7 (særlig 7.3).<sup>176</sup>

---

<sup>176</sup> I kapittel 7.3 vil jeg se funnene fra kapittel 6 i lys av utdanning til demokratisk medborgerskap.

Som vi skal se er det også viktig å være klar over at denne forskningen har sine begrensninger. Men la oss først se på hvilket utbytte den museumsbaserte læringen i undersøkelsene ga.

### 6.3.2 Utbyttet av museumslæringen

I følge Hooper-Greenhill viste de tre studiene at folk lærer i museum. De to mest verdsette utbyttene var at elevene lærte mer om tema, samt at elevene opplevde ”Enjoyment, Inspiration, Creativity” (Hooper-Greenhill 2007:200). Hun beskriver utbyttet av den museumsbaserte læringen slik:

The outcomes of this learning have been identified on several levels. The most valued outcome of museum-based learning, in the views of both teachers and the pupils, was *Enjoyment, Inspiration, Creativity*. Learning in museums resulted in pupils of all ages, and with a range of capacities for learning, *feeling motivated to learn and enjoying learning*. The second most important outcome for teachers was their pupils *learning more about the subject matter*. ... Chapter 10 identified the impact of learning in museums as the production of *positive and enthusiastic learners*; increased success for those who find school-based learning difficult; and the experience of *new ways of thinking* about history, the arts and the sciences. (Hooper-Greenhill 2007:200, min utheving)

Den museumsbaserte læringen gjorde altså at elevene, på tross av ulik alder og kapasiteter, følte seg motivert til å lære og hadde glede av å lære. Dette gjorde at de også lærte mer om de utvalgte temaene. Den museumsbaserte læringen skapte positive og entusiastiske lærende, som opplevde nye måter å tenke om historie, vitenskap og kunst. Den museumsbaserte læringen gjorde også at de som hadde problemer med tradisjonell klasseromsundervisning opplevde mestring og læring. De to utbyttene henger sammen mener Hooper-Greenhill:

The excitement, enjoyment and inspiration felt by the children as a result of their active learning has provoked and is intertwined with the factual knowledge; it is clear that it is because of the remarkable museum experience that the children recall and understand the information. (Hooper-Greenhill 2007:166)

At folk lærer i museene har blitt bekreftet i mange andre studier, i følge Hooper-Greenhill, og mye av de samme karakteristikkene når det gjelder hva som kjennetegner museumsbasert læring, har blitt påvist (2007:187).<sup>177</sup> Eithne Nightingale og Richard Sandell bekrefter dette når de skriver at det nå finnes en stor mengde empirisk forskning, fra mange deler av verden, som viser at brukere av museum både opplever læring og ”therapeutic benefits” (Nightingale

---

<sup>177</sup> Hooper-Greenhill viser her spesielt til Johnsson (2003, 2004a, 2004b), som i sine studier har kommet frem til mange av de samme funnene som dem.

& Sandell 2012:3).<sup>178</sup> Også Hein (1998:153) peker på at mye forskning bekrefter at folk lærer i museum. Som vi skal se understøttes dette i den norske forskningen.

### **6.3.3 Bemerkninger til forskningsresultatene – potensial versus praksis**

Forskningen Hooper-Greenhill (2007) presenterer viser at museene har mange styrker som læringsinstitusjoner. Men som hun påpeker er det ikke helt vanlig formidlingsopplegg og museumsbesøk som er i fokus her. Det ble stort sett fokusert på skoleelever i undersøkelsene<sup>179</sup> og de formidlingsoppleggene som dominerte hadde en spesiell tilnærming til museumspedagogikk som involverte interaktive workshoper (og gjerne innovative opplegg), designet av erfarne eksperter, og med fokus på at alle elevene skulle lykkes. Lærerne ble trukket aktivt med i hele prosessen, slik at det var et godt samarbeid mellom lærere og museumspedagoger. I tillegg ble undersøkelsene gjennomført i et klima hvor det ble satset på utdanning og hvor det var spesialfinansiering. Prosjektet ble også sett på som en enorm mulighet for museene til å bevise sin rolle som læringsinstitusjoner, slik at ønsket om å lykkes var stort. Forskningen presenterer derfor et bilde av skoleelever i aktive læringssituasjoner, hvor man har brukt store ressurser på å lage gode pedagogiske opplegg og hvor samarbeidet mellom skole og museum var tett (Hooper-Greenhill 2007:181-182). Denne forskningen viser dermed først og fremst det store potensialet museene har når det gjelder læring til elever.

Hooper-Greenhill mener likevel at mange av funnene og pedagogikken også er svært relevant for andre brukere og voksne. Men hun peker på noen potensielle barrierer, blant annet i museumskulturen, for at liknende gode læringserfaringer skal nå et bredere publikum (2007:189). Fra et skolebruk perspektiv fungerte museene som inkluderende demokratiske institusjoner, fordi de hadde elever fra alle lag av befolkningen representert, og fordi alle elevene, uavhengig av evner, fant museumslæringen spennende. Men dette er ikke tilfelle når det gjelder voksne besøkende. Nyere publikumsundersøkelser har vist at det fremdeles er slik at når det gjelder voksne så er det de fra høyere sosiale lag, de velutdanna og de med god økonomi som besøker museum (samme sted).<sup>180</sup> Museumspedagogikken generelt kjennetegnes, i følge Hooper-Greenhill, også av en mye mer begrenset tilnærming til læring, den kjennetegnes av det hun kaller ”learning by looking” (2007:189). Dette er en tilnærmingen til læring som har en lang stamtavle i museer. Hooper-Greenhill mener, på

---

<sup>178</sup> De eksemplifiserer dette med å vise til Silverman (2002, 2010), O’Neill (2010) og Hooper-Greenhill (2007).

<sup>179</sup> De involverte skoler, elever og lærere fra mange deler av England og ca. 1/3 del av skolene lå i såkalte vanskeligstilte områder og/eller spesialskoler.

<sup>180</sup> Norske og danske publikumsundersøkelser har vist det samme mønsteret. Se for eksempel Winther (2010) og Danielsen (2006), jf. litteraturlisten.

bakgrunn av forskningsprosjektet, at man kan reise spørsmål omkring dens effektivitet - kanskje museene kan nå større deler av befolkningen dersom de utvider sine læringsstrategier og tilnærminger til formidling? Fra slutten av 1700-tallet ble det vanlig med denne ”learning by looking” pedagogikken i museum. Klassifiserings- og taxonomiseringsprinsipper dominerte organiseringen av utstillinger (2007:189-190). Hooper-Greenhill beskriver det slik: ”The eye provided a direct conduit to the mind; it was through that learning would happen simply by placing specimens, artefacts or paintings in the ’correct’ position in the display” (Hooper-Greenhill 2007:191). Kropp og intellekt ble sett på som adskilte enheter, og kroppen ble ansett som et potensielt problem som man måtte sette til side i læringsprosessen. Intellektet måtte abstrahere seg vekk fra kroppen (samme sted).<sup>181</sup> ”Learning through looking” ble forventet å finne sted på en stille, isolert og kontemplativ måte – en slags ”contemplative looking” (2007:192). Denne måten å tenke læring på er veldig forskjellig fra den aktive og kroppslige tilnærmingen som viste seg å være så suksessrik for skoleelever (jf. forsknings-resultatene). Men i følge Hooper-Greenhill er ”contemplative looking” fremdeles dominerende og det de fleste museumsbesøkende opplever. Selv om man i dag også ser nye måter å utvikle utstillinger på, som i større grad ”acknowledge the full three-dimensional immersive potential of this form of media” (Hooper-Greenhill 2007:192).<sup>182</sup>

Det er altså ikke det mest vanlige museale formidlingsopplegg og den typiske museumsbesøkende som er i fokus i denne forskningen. Denne forskningen har derfor sine begrensinger. Den peker først og fremst på det læringspotensialet som ligger i samarbeid mellom museum og skole. Dersom dette potensialet skal utnyttes vil det kreve at man arbeider aktivt og bevisst for det. Selv om dette potensialet er knyttet til skoleelever, mener Hooper-Greenhill (2007) at det burde kunne realiseres også for andre grupper brukere. Det vil dog kreve nytenkning og endring dersom dette skal være mulig, blant annet når det gjelder pedagogisk tilnærming. Forskningen som Hooper-Greenhill presenterer baserer seg som vist på *interaktive workshoper*, hvor elevene var aktive deltagere og hvor man hadde fokus på å bruke både kropp og intellekt som ressurser i læringsprosessen.

Som vi skal se viser norsk forskning at dette potensialet ikke nødvendigvis er realisert.

---

<sup>181</sup> Hun viser til at dette var basert i ”mind-body” dualismen som har vært så langvarig og virkningsfull i vestlig filosofi: ”... the Western philosophical position that mind and body are separate entities, with the mind dominating the body as the foundation of self-identity; the mind was thought to be concerned with universal and higher matters, while the body, ..., was based in the here-and-now. The rational work of the mind, rather than the bodily sense-organs, was the source of knowledge” (Hooper-Greenhill 2007:191).

<sup>182</sup> Med henvisning til Macdonald and Basu (2007) og Pollock and Zemans (2007).



## 6.4 Er museenes potensial realisert i Norge?

Hva sier norsk forskning om museumsformidling og læring? Er museenes potensial realisert i Norge i dag?

Det finnes ikke mye norsk forskning som tar for seg museumspedagogikk, men de siste årene har det kommet noe. Blant annet har Frøyland (2002)<sup>183</sup> og Henriksen (1999)<sup>184</sup> tatt doktorgrader på museumsformidling. Jeg vil først og fremst se på Frøyland sin forskning her. Hun har vært innflytelsesrik, da hun både har skrevet mange publikasjoner og arbeidet i ABM-utvikling<sup>185</sup> i mange år. Det refereres mye til internasjonal forskning i de norske publikasjonene, og mange av de samme tendensene og tankene som vi har vært inne på så langt gjør seg gjeldende også her. Dette gjelder ikke bare forskningen, også kulturpolitikken tar opp i seg de internasjonale tendensene.

### 6.4.1 Samarbeid mellom museum og skole – læringspotensialet utnyttet?

Samarbeid mellom skoler og museum er et satsningsområde også i Norge. I 2003 fikk for eksempel rundt 30 museer og vitensentre ekstrabevilgninger for å utvikle museumstilbud til skolene.<sup>186</sup> Forskningsprosjektet *Museum og skole* ble satt i gang i 2006, for å undersøke hvordan samarbeidet mellom skole og museum fungerte.<sup>187</sup> Prosjektet er gjennomført av Merethe Frøyland og Guri Langholm.

I rapporten fra prosjektet<sup>188</sup> pekes det på at internasjonal forskning viser at læringspotensialet som ligger i samarbeid mellom skole og museum ofte ikke blir utnyttet skikkelig (2010:4). Det fremheves at museene kan tilby ”helt unike lærings situasjoner som gir elever ny kunnskap, og påvirker deres holdninger og følelser på en slik måte at eleven ikke bare husker kunnskapen, men også kan ta den i bruk i en ny situasjon” (2010:6). Det vises til at dette er det Ausubel et al. kaller *meningsfull læring* (1978), og det Gardner (2006) kaller *forståelse* (samme sted).<sup>189</sup> Men det potensialet som ligger der blir ofte ikke utnyttet hevdes det, blant annet fordi

---

<sup>183</sup> *Fra gråstein til ekte sølv : en modell og et teoretisk rammeverk for hvordan museene kan bidra til å øke folks naturvitenskapelige forståelse, med geologi som eksempel* (2002).

<sup>184</sup> *Museums and scientific literacy. The case of an exhibition on radiation and the environment* (1999).

<sup>185</sup> Statens senter for arkiv, bibliotek og museum.

<sup>186</sup> Gjennom den kulturelle skolesekken (DKS), i følge ABM-skrift 61 (2010). Disse 30 ble invitert med i prosjektet *Museum og skole*, hvorav 9 museer takket ja. For mer om prosjektet se Frøyland og Langholm (2009).

<sup>187</sup> I regi av ABM-utvikling og Høgskolen i Oslo. Rapporten fra prosjektet er utgitt av ABM-utvikling og heter ”Museumsbesøk - mer enn en fridag” (ABM-skrift 61, 2010). Merethe Frøyland og Guri Langholm står for gjennomføringen av prosjektet. I artikkelen *Skole og museum bør samarbeide bedre* (2009: Nordisk Museologi) presenterer de to funnene fra forundersøkelsen til prosjektet – her undersøkte de i hvilken grad museums- pedagoger og lærere legger til rette for at museet blir en læringsarena for eleven, de undersøkte hvordan samarbeidet mellom museumspedagog og lærer fungerer, samt hvordan tilbudet til elevene er (2009:95-96).

<sup>188</sup> Rapporten er ikke signert, men bygger i stor grad på Frøyland (2003) og Frøyland og Langholm (2009).

<sup>189</sup> For en utdypning av dette, se Frøyland (2003:51-52).

samarbeidet mellom skole og museum er for dårlig. Det pekes på at det er stor forskjell mellom det forskningen sier må til for at museumsbesøk skal gi elevene gode læringsopplevelser, og hvordan museumspedagoger og lærere faktisk opptrer (2010:7-8). I følge Frøyland og Langholm er det et ”stort gap mellom teori og praksis” (2009:94-95). I rapporten vises det til en undersøkelse av Bamberger og Tal (2006).<sup>190</sup> De fant at pedagogiske opplegg med *begrenset valgfrihet* var det som ga elevene det mest effektive og komplekse læringsutbyttet, men at det vanlige var at museumspedagoger ”tok fullstendig styring over besøket og guidet elevene gjennom utstillingene (såkalte opplegg med *ingen valgfrihet*), eller de slapp elevene helt løs i utstillingene uten noen veiledning (såkalte opplegg med *fullstendig valgfrihet*)” (ABM-skrift 61, 2010:7). Opplegg uten valgfrihet ga elevene lite læringsutbytte, og er det Bamberger og Tal (2006:94) kaller autoritær kunnskapsoverføring. Mens opplegg med fullstendig valgfrihet ble oppfattet som morsomt, men elevene følte ikke at de lærte noe (Bamberger og Tal 2006:93).<sup>191</sup> Bamberger og Tal (2006) fremhever, i følge rapporten (2010:6), at museumsbesøket bør inngå som en del av skoleundervisningen, dersom det skal fungere og gi elevene meningsfull læring. Som vi har sett i kapittel 6.3 var den vellykkede læringen som Hooper-Greenhill (2007) presenterer, preget av nettopp tett samarbeid mellom museumspedagog og lærer. Rapporten peker på at flere internasjonale undersøkelser viser at dette sjelden er tilfelle, det er sjelden samarbeid mellom lærer og museumspedagog (2010:6-8). Samarbeid mellom skole og museum i Norge ble kartlagt i forskningsprosjektet, og de fant de samme resultatene i Norge (2010:8).<sup>192</sup> Lærere og museumspedagoger samarbeidet stort sett bare om tidspunktet for museumsbesøket. Ellers var oppleggene preget av å være tilpasset gjennomføring for mange elever på kort tid, og dette førte til en ”tradisjonell kunnskapsoverføring” - det vil si opplegg med liten grad av valgfrihet, ofte omvisning i utstillinger. Museumspedagogene evaluerte sjelden de pedagogiske oppleggene sine og hadde derfor liten kunnskap om elevenes læringsutbytte. Mens lærerne mente de ikke hadde tid til å gjøre for og etter -arbeid, eller økonomi til mer enn ett museumsbesøk i året (samme sted). Det hevdes i rapporten at museumsbesøket derfor først og fremst preges av å være en fridag for elevene, det blir ikke utnyttet som læringsressurs. Når museumsbesøket på denne måten blir stående isolert fra skoleundervisningen, så mister det ”muligheten til å gi elevene det unike læringsutbyttet det har potensial til” (ABM-skrift 61, 2010:8). Dette hevder også Frøyland og Langholm i artikkelen *Skole og museum bør samarbeide bedre* (2009). De mener

---

<sup>190</sup> Bamberger, Y. & Tal, T. (2006). Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums. *Science Education*, 91(1), p. 75-95.

<sup>191</sup> I følge rapporten (ABM-skrift 61, 2010:7).

<sup>192</sup> Se Frøyland og Langholm (2009) for mer.

at deres funn fra undersøkelsen, kombinert med funn fra annen forskning, viser at samarbeidet mellom skole og museum ikke setter elevenes læringsutbytte i fokus (2009:105-106). De beskriver det slik: ”i sin iver etter å tilfredsstille skolens behov og læreplanens krav, ’glemmer’ museumspedagogen elevens opplevelse og utbytte av museumsbesøket” (Frøyland og Langholm 2009:106). De mener det fokuseres mest på skolen og lærerens behov. Av annen forskning viser de blant annet til Tal og Morag (2007)<sup>193</sup>, som også fant at museer sjelden bidrar til læring der eleven får være aktiv, bestemme selv og hvor det stimuleres til refleksjon. Tal og Morag mener, i følge Frøyland og Langholm (2009:105), at undervisningen i museene preges av en autoritær kunnskapsoverføring, og at de i større grad bør sette elevenes utbytte i fokus.

Denne forskningen viser at det læringspotensialet som ligger i samarbeid mellom museum og skole (og som forskerne mener er unikt), ofte ikke blir utnyttet. Blant annet fordi samarbeidet mellom skole og museum er for dårlig, og fordi elevenes læringutbytte ikke settes i fokus. Museene bidrar sjelden til slik aktiv og tilrettelagt læring som Hooper-Greenhill (2007) viser var så vellykket for elevene (jf. kapittel 6.3), og som museene har potensial til dersom de bevisst jobber mot det og samarbeider med lærerne. Det store potensialet er altså ikke realisert.

#### **6.4.2 Opplever publikum museene som relevante informasjonskilder?**

Museene skal i følge kulturpolitikken bedrive folkeopplysning, og være relevante kunnskapsbanker som befolkningen kan ha nytte av som individer og samfunnsdeltakere. Dette sees som viktig både for at befolkningen skal kunne delta aktivt i det demokratiske systemet, samt for at de skal kunne ivareta interessene sine (jf. kapittel 5.1). Museene pålegges altså å være relevante informasjonskilder for befolkningen. Som vi har sett vektlegger også forskere at museene kan bidra til å gi befolkningen kunnskap og forståelse.

Men opplever folk museene som relevante informasjonskilder? Henriksen og Frøyland (2000) har gjennomført en intervju-undersøkelse omkring dette spørsmålet. Det viste seg at ingen av deres intervjuobjekter oppfattet museene som relevante informasjonskilder. I stedet assosierte de museene med noe gammeldags, statisk og historisk. Særlig oppfattet de museene som tilbaketrukket i forhold til samtiden og dagens samfunn. De oppfattet ikke museene som

---

<sup>193</sup> Tal, T. & Morag, O. (2007). School Visits to Natural History Museums: Teaching or Enriching? *Journal of research in science teaching*, 44(5), p. 747-769.

relevante i sitt daglige liv (Frøyland 2003:66).<sup>194</sup> Konklusjonen fra undersøkelsen var derfor at folk ikke ser museer som informasjonskilder overhode, og spesielt ikke når det gjelder kunnskap de kan bruke i dagliglivet (Frøyland 2002b).<sup>195</sup>

Disse funnene tyder altså på at museene ikke har den folkeopplysningsrollen som både kulturpolitikken og mange museumsaktører vektlegger.

Dette at museene ikke oppleves som relevante informasjonskilder kan kanskje knyttes til museenes tradisjonelle nøytralitetslinje. Man har forsøkt å ikke støte noen med formidlingen sin, og derfor latt være å ta stilling. Denne nøytralitetslinjen har i senere år blitt kritisert både av museumsfolk, museologer og i kulturpolitikken. Museene har fokusert på faktaopplysninger, og ikke problemstillinger til ettertanke. Samt ufarlige og lite samfunnsaktuelle tema. ABM-utvikling har blant annet satt i gang BRUDD-prosjektet som en respons på dette<sup>196</sup>, og i kulturpolitikken oppfordres museene til å inkludere kritisk og problemorientert formidling i sin virksomhet (jf. kapittel 5). Den manglende samtidsrelevansen kan nok også knyttes til den historieforståelsen som har dominert på feltet. Man har sett fortiden som noe nøytralt og stabilt, noe som har stått i motsetning til den omskiftelige og ustabile nåtiden (Eriksen 2009:95-97). Museene har vært oppfattet som redningsstasjoner, som skal ta vare på symboler fra fortiden (Ydse 2003:33-34).

Museene oppfordres i dag, fra mange hold, til å være mer samfunnsaktuelle og relevante i sin formidling. Dersom de klarer å få til dette vil befolkningen kanskje begynne å se dem som relevante og viktige informasjonskilder?

#### **6.4.3 Museum som læringsarena – hva må til for at potensialet skal utnyttes?**

La oss gå litt mer i dybden på hva som må til dersom museenes læringspotensial skal utnyttes, og de skal fungere som gode læringsarenaer. Særlig når det gjelder skoleelever.

Bamberger og Tal (2006) har, basert på flere undersøkelser<sup>197</sup>, satt opp en liste med kriterier for hva som gjør museumsbesøk meningsfulle for elever. Disse kriteriene dreier seg om at de pedagogiske oppleggene på museene bør være tett knyttet til skoleundervisningen, at elevene bør tilbys aktiviteter og oppgaver som er unike for museum, samt at oppgavene bør løses

---

<sup>194</sup> I artikkelen: *Multiple erfaringer i multiple settinger: MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidling* (2003).

<sup>195</sup> Frøyland doktorgrad (2002:sammendrag).

<sup>196</sup> Prosjektet fulgte opp diskusjonen fra museums-konferansen *Når tradisjonene står i veien*. Konferansen fokuserte på at museene må bevege seg bort fra forestillingen om at de er objektive og verdinøytrale. De bør i større grad ta opp vanskelige tema, tørre å være kontroversielle, og problematisere heller enn å gi entydige svar (Norsk museumsutvikling 2000).

<sup>197</sup> Se Frøyland og Langholm (2009:93) for en oversikt over hvilke undersøkelser.

sammen med andre elever (2006:93).<sup>198</sup> I tillegg fant de, som vist over, ut at det var pedagogiske opplegg med *begrenset valgfrihet* som ga elevene det mest effektive og komplekse læringsutbyttet (Bamberger og Tal 2006:94). Dette fremheves også av Frøyland og Langholm (2009). Som vi har sett er de i tillegg opptatt av at et tett samarbeid mellom museumspedagog og lærer er viktig dersom læringspotensialet skal utnyttes.

For Frøyland og Langholm (2009) er det et poeng at siden museene er forskjellige fra skolen, kan de gjennom samarbeid med skolen, bidra til å gi elevene flere læringserfaringer enn det skolen kan alene. De viser til at den kontekstuelle læringsmodellen<sup>199</sup> beskriver hvordan læring påvirkes av ikke bare av den personlige og sosiale konteksten, men også av den fysiske konteksten (2009:93). I tillegg fremhever de et annet argument for samarbeid, nemlig det at læring er en prosess over tid. Læring oppstår og utvikles som regel ikke gjennom en enkeltstående opplevelse. Læring er som regel noe som oppstår kumulativt og over tid, gjennom ”myriader av opplevelser”.<sup>200</sup> Derfor må museumsbesøket ikke bli stående isolert. Det må inkluderes i de ”myriader av opplevelser” som fremmer læring (samme sted).

Vi finner igjen begge disse synene hos Hooper-Greenhill (2007). Hun er også opptatt av at læring er en prosess over tid, og at læring i museum er multidimensjonal og preget av sin kontekst. Den kontekstuelle læringsmodellen viser at også den fysiske konteksten er viktig for læring. Som vi har sett er det nettopp her museene har noen av sine unike kvaliteter som læringsarena – fysisk og aktiv læring er en av museenes styrker (jf. kapittel 6.3.). Frøyland og Langholm (2009) knytter på tilsvarende måte det unike ved museene som læringsarena til dette at de tilbyr fysisk og aktiv læring. De trekker frem *interaktive*<sup>201</sup> utstillinger som unike for museet, og peker på at museene gjennom dette tilbyr ”hands-on” aktiviteter (2009:104-105). Merete Frøyland (2003:68) viser til et sitat av Sweeney og Lynds (2001) for å beskrive hva som er det unike med museet som læringsarena. Sweeney og Lynds fremhever her at museene er uformelle læringsarenaer som tilbyr samfunnsmedlemmene aktive måter å lære vitenskap (her science):

Through collections, exhibitions, unique environments, and staff expertise, these institutions create *powerful firsthand learning experiences that honour multiple learning styles and background*. Opportunities for general public to *learn science by inquiry* are rare. Passive learning opportunities are readily available. ... Even when this information is of high quality, it often does not have the impact and multidimensionality of *tangible objects, multisensory experiences, and reality-based learning situations* offered in a museums, science centre, or other ISLCs (informal science learning centres).

---

<sup>198</sup> Gjengitt i Frøyland og Langholm (2009:93).

<sup>199</sup> Til Dierking et. al (2003). Se kapittel 6.2.2 for en presentasjon av modellen.

<sup>200</sup> Med henvisning til Dierking et al. (2003:109).

<sup>201</sup> Som vist i kapittel 6.3 dreier forskningen Hooper-Greenhill presenterer seg om *interaktive* workshoper.

(Sweeney og Lynds 2001, mine uthevninger)<sup>202</sup>

Det unike ved museene som læringsmiljø knyttes altså til det at man i museene kan lære gjennom aktiv utforskning. Museene tilbyr lærings situasjoner som er aktive, multi-dimensjonelle, objektbaserte og sansbare, og basert på det realistiske. Dette gjør at museene kan skape kraftfulle førstehånds lærings erfaringer som tar hensyn til multiple lærings stiler og bakgrunner. Som vi ser vektlegger disse forskerne mange av samme karakteristikkene som Hooper-Greenhill (2007, jf. kapittel 6.3.).

Frøyland (2003) mener det vil være fruktbart for museene å tenke at de er en av flere lærings arenaer for folk, og at de i sin formidling derfor med fordel kan konsentrere seg om det som er unikt for museene. På denne måten kan ulike lærings arenaer spesialisere seg på ulike ting, slik at publikum får et bredt og godt tilbud (2003:68).

### ***MEMUS – et teoretisk rammeverk for museumsformidling***

I sin doktoravhandling legger Frøyland fram et teoretisk rammeverk for museumsformidling som hun kaller MEMUS (Multiple Erfaringer i Multiple Setting).<sup>203</sup> Et teoretiske rammeverket som museumspedagoger kan bruke når de skal planlegge sin formidling. Hun beskriver det som en teori for praktisk handling, og som et redskap man kan bruke dersom man ønsker å få til læring i museum (2003:51).<sup>204</sup> Formålet med rammeverket er altså læring, og med læring mener Frøyland ikke bare den type kunnskap som ”huskes”, men at kunnskapen også ”forstås”. Med forståelse mener hun det samme som Howard Gardner (1999), nemlig at et individ har forstått kunnskapen dersom vedkommende kan overføre den til en ny situasjon eller problem, på en hensiktsmessig måte. Kunnskapen er forstått dersom vedkommende kan ta den i bruk. Dette er det samme som det Ausubel et al. (1978) beskriver som meningsfull læring, og som innebærer at ny informasjon (fakta, holdninger, følelser) blir linket til eksisterende informasjon, på en måte som gjør at den lærende ikke bare husker informasjonen over tid, men også kan overføre den til en ny situasjon eller problem (Frøyland 2003:51-52). Et slikt mål om forståelse innebærer selvsagt at man må se læring som en prosess over tid. Dermed er det ikke sikkert at et enkelt museumsbesøk kan skape denne

---

<sup>202</sup> Gjengitt i Frøyland (2003:68).

<sup>203</sup> Etter hvert har hun omformulert denne pedagogiske plattformen til *Mange erfaringer i mange rom* (2009, 2010). I 2010 går hun ut en bok med tilsvarende navn: *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*.

<sup>204</sup> Jeg tar her utgangspunkt i Frøylands artikkel: *Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidling* (2003), publisert i *Nordisk Museologi* -2. Det er en noe omskrevet variant av artikkelen hun presenterer i doktorgraden (2002a).

typen læring. Men museumsbesøket kan være et ledd i en læringsprosess, som samlet fører til forståelse hos individet (2003:52).

Den pedagogiske plattformen MEMUS tar utgangspunkt i Howard Gardners (1993a, 1999b) teori om multiple intelligenser. Gardners MI-teori fremhever at vi mennesker har mange ulike, men likestilte former for intelligens, og at disse ligger der som et medfødt ”biopsykologisk potensiale” (Frøyland 2003:52-53). Så langt har Gardner, i følge Frøyland (2003), identifisert 8 intelligenser: språklig, logisk-matematisk, visuell-romlig, musikalsk, kroppslig-kinestetisk, naturalistisk, interpersonlig (sosial) og intrapersonlig – intelligens.<sup>205</sup> Disse medfødte intelligensene ligger der som et potensiale, som må utvikles gjennom læring og erfaring (2003:53). MI-teorien beskriver altså at hvert individ har 8 ulike intelligensstyper, dvs. 8 forskjellige måter å innhente informasjon på. Og disse arbeider sammen på unike måter i hvert enkelt individ (2003:55). Frøyland mener MI-teorien kan fungere som et nyttig rammeverk for å ”tenke og planlegge multiple erfaringer innen alle mulige læringssituasjoner” (Frøyland 2003:54).

Hun mener museumspedagoger kan ta utgangspunkt i de 8 intelligensstypene, og lage aktiviteter og formidlingsmetoder som gir publikum multiple erfaringer, og som dermed stimulerer ulike intelligenser hos de besøkende (2003:56-65).<sup>206</sup> Frøyland mener museumspedagogene, ved å bruke teorien om multiple intelligenser, kan ”ta på alvor at vi mennesker er forskjellige, og legge til rette for individuell læring” (Frøyland 2003:64).

Gjennom MEMUS rammeverket er Frøyland ikke bare opptatt av at museumsformidlingen bør stimulere forskjellige intelligenser hos de besøkende, og legge til rette for læringsutbytte hos hver enkelt. Hun er i tillegg opptatt av at læring er en prosess over tid og at læring også er avhengig av kontekst (i likhet med mange andre samtidige læringsteoretikere, som vi har sett). MEMUS rammeverket skal hjelpe museumspedagoger til å lage museumsopplevelser som både ”bygger på en forståelse av at læring er en aktiv prosess i individet og at hvert individ har sin egen tilnæringsmåte” (multiple erfaringer), og ”forutsetter at læring skjer over tid” (multiple settinger) (Frøyland 2003:52). Rammeverket vektlegger videre at museene bør tilby multiple erfaringer til sine besøkende – informasjonen bør presenteres på ulike måter, slik at den blir ”tilgjengelig for flest mulig”. Samt at de bør utnytte og tilpasse seg det

---

<sup>205</sup> Frøyland hevder skolen og andre læringsmiljø tradisjonelt har konsentrert seg om språklig og logisk-matematisk intelligens, mens Gardner, i følge henne, ”mener at alle intelligensene bør være likeverdige og ha samme prioritet” (Frøyland 2003:54).

<sup>206</sup> Hun kommer også med eksempler på hvordan man kan lage opplegg som stimulerer de forskjellige intelligensstypene.

at de er en av flere læringsarenaer eller settinger (samme sted). Som vi ser har også Frøyland et konstruktivistisk læringssyn.

Siden læring er en prosess over tid, mener Frøyland (2002b) det er viktig at museene knytter innholdet til det som skjer ellers i samfunnet, slik at publikum får mulighet til å erfare innholdet i flere settinger. Hun mener, i likhet med Falk og Dierking (2000), at museumspedagogene må planlegge sin formidling og sitt tilbud som ”deler av en større læringsarena for de besøkende, og ikke som om museumstilbudet var i et vakuum uavhengig av verden rundt” (Frøyland 2003:65). I praksis mener Frøyland at dette betyr at museene må følge opp tema som blir tatt opp i andre settinger i samfunnet, slik at de besøkende får presentert kunnskap over tid og i ulike kontekster. På denne måten vil folk også få presentert kunnskap fra ulike vinklinger, og dermed gis et mer nyansert bilde av kunnskapen. Siden læring er en langvarig prosess, vil et enkelt museumsbesøk gi de besøkende begrenset læringsutbytte. Men dersom museet tar opp emner som de besøkende har hørt om før, slik at de besøkende har noe å bygge informasjonen fra museet på, ja da øker sjansen for at de lærer noe. En konsekvens av dette, mener Frøyland er at museumspedagogene må være orientert om det som skjer i samfunnet, og at museumsformidlingen må ta opp aktuelle emner i samtiden. Videre peker hun på at kunnskapsformidlingen bør knyttes til den lærendes egen virkelighet, samt velges ut med tanke på publikums behov (2003:65-66). Det er altså pedagogiske argumenter for at museene bør ta opp aktuelle samtidsspørsmål. På denne måten kan de også fremstå som mer relevante for de befolkningen, fordi de tar opp spørsmål som angår folks daglige liv.

Det teoretiske rammeverket MEMUS ble også testet i praksis av Frøyland, gjennom modellen ”Det utvidete klasserom”. Hun omtaler denne modellen som et eksempel på hvordan museer, i samarbeid med skoler, kan skape naturvitenskapelig forståelse hos elever. Med utgangspunkt i de geologiske begrepene ”mineraler” og ”bergarter”, gjorde elevene en rekke ulike aktiviteter med stein, i tre ulike miljøer (settinger) – både klasserommet, museumsutstillinger og aktiviteter ute i naturen ble brukt (Frøyland 2002b). Nærmere 200 elever deltok og resultatene viste at opplegget ikke bare traff mange forskjellige interesser hos elevene, det at de skiftet miljø holdt også motivasjonen til å lære ved like. Til sammen ga dette elevene bedre forståelse innen de geologiske emnene, ja faktisk viste elevene bedre forståelse enn universitetsstudenter i geologi (samme sted). Frøyland mener rammeverket og modellen har stor overføringsverdi, både til andre institusjoner og fagområder (samme sted). Undersøkelsen viste altså at elevene lærte og forstod naturvitenskapelig kunnskap godt, og at



museene dermed har potensial til, i samarbeid med skolen, å øke elevenes læringsutbytte. Frøyland peker på at utbyttet var både kognitivt - økt kunnskapsforståelse, og affektivt - økt motivasjon til å lære (2003:67).<sup>207</sup> Chen et al. (1998) har, i følge Frøyland, gjort et lignende forsøk, og de fant også at en slik type læring - hvor kunnskapen blir satt i ulike settinger og kontekster (og dermed gjentatt), gir både kognitivt og affektivt utbytte (samme sted). I sin nyeste bok kaller Frøyland dette pedagogiske opplegget for ”Mange erfaringer i mange rom” (2010). Fokuset er på det å tilby variert undervisning i klasserom, museum og naturen.

Potensialet for læring er der altså. Men samtidig viser som vi har sett prosjektet *Museum og skole* at læringspotensialet ofte ikke blir utnyttet skikkelig, og at museumsbesøket derfor mest blir stående som en fridag (jf. kapittel 6.4.1). Forskningen presentert her viser noen strategier for hvordan dette potensialet kan utnyttes bedre.

### **6.5 Museenes potensial som læringsinstitusjoner – oppsummering**

Hvilket potensial har museene som steder for læring? Jeg vil her oppsummere mine hovedfunn fra kapittel 6.

Som vist knyttes demokratiprojektet blant annet til at museene skal være kunnskaps- og informasjonsbanker som stiller kunnskap til rådighet til medborgerne, og som vi har sett av forskningen her har museene potensiale til å være steder hvor folk faktisk lærer og øker sitt kunnskapsnivå og sin forståelse. Spesielt er det gjort mye forskning på samarbeid mellom museum og skole, som bekrefter at museene kan bidra til økt læringsutbytte for elevene, uavhengig av alder og bakgrunn.

Men potensialet som finnes blir ofte ikke utnyttet og det finnes en del barrierer for at det skal skje. Blant annet domineres ikke museene av den aktive pedagogikken som forskningen viser er så vellykket når det gjelder læring. Det er fremdeles passiv ”learning by looking” som dominerer museumsformidlingen (Hooper-Greenhill 2007). Mange steder er også samarbeidet mellom museum og skole for dårlig (Frøyland og Langholm 2009). Folk ser heller ikke museene som informasjonsbanker hvor de kan innhente informasjon de kan bruke i dagliglivet. Tvert imot ser mange på museene som kjedelige, gammeldagse og støvete (Henriksen og Frøyland 2000, Frøyland 2002a/b, 2003).

---

<sup>207</sup> Som vi ser her knytter Frøyland det affektive til læringsmotivasjon, dette gjør i stor grad også Hooper-Greenhill (2007, jf. kapittel 6.3). I kapittel 7 vil jeg vise at det affektive er viktig for mer enn bare motivasjon til å lære.

Frøyland (2003:65) fremhever, som mange andre, at demokratiske samfunn er avhengig av en såkalt allmenndannet befolkning for å fungere. Hun mener museene har en viktig rolle å spille her, de kan være del av en større læringsarena for befolkningen, som utfyller skolen og andre læringsarenaer, og på den måten bidrar til livslang læring for befolkningen (samme sted). Som forskningen i dette kapitlet har vist, så har museene potensial til å øke folks kunnskapsnivå og forståelse, samt deres motivasjon til å lære. De kan også tilby en annen type læring enn det for eksempel skolen kan, en mer kroppslig, praktisk og utforskende læring, som stimulerer både intellektet, sansene og følelsene våre (jf. Hooper-Greenhill 2007).

Men som vi også har sett her er dette potensialet nok i stor grad urealisert i mange museum, og det vil kreve aktiv og bevisst jobbing dersom det skal utnyttes. I tillegg har forskningen som presenteres i dette kapitlet sine begrensninger. Den tar først og fremst for seg det læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider tett, utvikler målrettede pedagogiske opplegg (med begrenset valgfrihet), skaper aktive læringssituasjoner<sup>208</sup>, og fokuserer på at alle elevene skal få et læringsutbytte (jf. kapittel 6.3 og 6.4). I følge Frøyland og Langholm (2009) er dette sjelden tilfelle, museumsbesøket fremstår mest som en fridag. Når det gjelder voksne besøkende er tilrettelagte undervisningsopplegg sjelden en del av museumsbesøket. Som Hooper-Greenhill (2007) poengterer vil det kreve nytenkning dersom det store læringspotensialet som finnes også skal gjelde andre grupper besøkende. I tillegg er, som mange forskere påpeker<sup>209</sup>, læring noe som oppstår kumulativt og over tid. Det vil derfor være begrenset hvor mye læring ett enkelt museumsbesøk kan gi. Dette taler for at museene bør prøve å lage ikke bare mer tilrettelagte og aktive undervisningstilbud, men også tilbud som har varighet over tid. I tillegg kan de, som Frøyland (2003) fremhever, med fordel ta opp aktuelle tema i samtiden, slik at de besøkende får presentert kunnskap over tid, og fra ulike vinklinger.

Dersom museene derimot utnytter de mulighetene som forskningen viser at de har (jf. kapittel 6), ja da fremstår deres potensial som læringsinstitusjoner ganske stort. Dette potensialet er som vist særlig knyttet til det at de kan tilby aktive, utforskende og helhetlige eller multidimensjonale læringssituasjoner – som stimulerer både intellekt, sanser og følelser. Det unike ved museene som læringsarena er særlig knyttet til dette at de har mulighet til å lage aktive og fysiske læringsmiljø hvor også kropp og sanser kan brukes som ressurser i

---

<sup>208</sup> For eksempel *interaktive workshoper*, slik som i kapittel 6.3.

<sup>209</sup> For eksempel Falk, Dierking og Adams (2011), Frøyland og Langholm (2009), Frøyland (2003), Hooper Greenhill (2007). Jf. kapittel 6.

læringsprosessen. Museene har mulighet til å tilby både kognitiv, affektiv og psykomotorisk læring. Vel å merke dersom de utnytter sitt potensial og sin styrke som læringsmiljø.

Forskningen som er beskrevet i dette kapitlet er knyttet til et konstruktivistisk læringssyn og en dialogbasert og interaktiv<sup>210</sup> formidling. Som vi skal se i neste kapittel (6.6) finnes det dog noen utfordringer knyttet til dette læringssynet og en slik formidlingsform.

## **6.6 Konstruktivistisk læringssyn og dialogbasert formidling – noen utfordringer**

Jeg vil til slutt se nærmere på noen utfordringer knyttet til det dominerende konstruktivistiske læringssynet, og den dialogbaserte formidlingen som det gjerne innebærer.

Mine funn fra kulturpolitikken (kapittel 5) vil her trekkes inn.

Som vist her i kapittel 6 er det i dag et konstruktivistisk læringssyn som dominerer innen forskningen på museumsformidling og pedagogikk. Hein (2011) hevder, i likhet med andre forskere, at en såkalt autoritær kunnskapsformidling ikke harmonerer med et konstruktivistisk læringssyn. Man må i større grad være i dialog med de besøkende. Dette er i tråd med skiftet vi har sett i kulturpolitikken fra monolog- til dialogbasert formidling (jf. kapittel 5).

Museene har, i følge Hein, møtt denne utfordringen på forskjellige måter. Blant annet gjennom å gi flere forskjellige tolkninger av det som utstilles, gjennom å be de besøkende komme med egne kommentarer, gjennom å unngå kronologisk og lineær representasjon, samt gjennom å heller stille provoserende spørsmål enn å gi svar (Hein 2011:347). Som vi har sett i kapittel 5.4 er også kulturpolitikken opptatt av at museene i sin formidling heller skal stille spørsmål, enn å gi endelige svar. Samt at de må presentere tema fra ulike vinklinger, og utfordre brukerne både emosjonelt og intellektuelt. Den leksikalske monologen må erstattes av *den søkende og spørrende dialogen*. Kulturpolitikken vektlegger i tillegg at brukerne har rett til representasjon og medvirkning. Samlet gjør dette at fokuset på dialogbasert formidling (og kunnskapsutvikling) er ganske stort, og at formidlingen i større grad sees som et felles prosjekt mellom museet og brukerne (jf. kapittel 5.4.4). Både det dialogbaserte og det konstruktivistiske innebærer utfordringer, og i det følgende vil jeg se kort på noen av dem.

Konstruktivistiske og dialogbaserte tilnærminger til museumsformidling og interaktivitet prøver å unngå den autoritære og mekaniske ”rett svar” modellen for formidling. Man vektlegger i stedet at de besøkende kan komme med egne personlige bidrag (Macdonald

---

<sup>210</sup> Som vist i kapittel 6.4.3 mener Frøyland og Langholm (2009) at interaktive utstillinger er noe av det som gjør museene til unike læringsarenaer. Forskningen Hooper-Greenhill (2007) presenterer som så vellykket baserer seg også på interaktive workshoper (jf. kapittel 6.3).

2011a:321). Videre prøver man gjerne å være relevante for de besøkende gjennom å representere aspekter ved deres egen kultur (Witcomb 2011:359).<sup>211</sup> Som vist over fokuseres det også på det å presentere forskjellige tolkninger og på å unngå det kronologiske og lineære. Andrea Witcomb<sup>212</sup> peker på at konstruktivistisk baserte formidlingsopplegg står i fare for å føre til atomisering og mangel på forståelse for fellesskap. Om man tar tilnærmingen for langt kan den føre til en *individualisert og fragmentert museumsopplevelse*, og en ”atomistic interpretation of community” (Witcomb 2011:359-360). I lys av demokratisk medborgerskap blir denne utfordringen særlig sentral, for som vi har sett i kapittel 3 dreier demokrati seg både om individ og fellesskap (se kapittel 7 for mer). Man kan også spørre seg - hva skjer med forståelsen og læringsutbyttet dersom formidlingsopplegget er fragmentert og individualisert? Som vi har sett i kapittel 6.4.2 viser forskning at det er begrenset valgfrihet som gir det beste og mest komplekse læringsutbytte.

Som Witcomb (2011) poengterer så prøver man også å være relevante for de besøkende gjennom å representere aspekter ved deres *egen kultur*. Noe kulturpolitikken også vektlegger gjennom fokuset på representasjon av kulturell identitet (jf. kapittel 5). Som vist i kapittel 5.4.5 innebærer dette noen farer (jf. kulturell identitetspolitikk). Disse utfordringene er det viktig at museene har et bevisst forhold til.

Med et konstruktivistisk læringsyn sees læring som *personlig meningsskaping* (Hein 2011:347). Samtidig medfører fokuset på dialog som vi har sett at museene ikke skal formidle endelige svar. Men dersom dette gjør at alt sees som relativt og en individuell konstruksjon, hva med sannhet og objektivitet? Lena Lindgren advarer mot faren ved å oppdra en hel generasjon til ikke å ta sannhet alvorlig (2011).<sup>213</sup> Mens Berkaak (2003) advarer mot faren ved at museene, som følge av fokuset på dialog og medvirkning, blir en arena (for ulike grupper) uten at de samtidig opprettholder sin forpliktelse som aktør. Det å gå i dialog med ulike grupper vil ikke si det samme som at ”kunden har alltid rett”. Museene må ikke oppgi sin rolle som ekspert fullstendig, det vil være å frasi seg sitt samfunnsansvar, de må opptre som en seriøs samtalepartner (Berkaak 2003:49-50). Dersom man bruker dialogbegrepet ukritisk, kan det gis inntrykk av at alt er like ”sant”, påpeker Ydse (2007:26). Videre fremhever hun at dialog som innfallsvinkel medfører en del utfordringer. For eksempel: hvordan kan ulike kulturer skal få sin ”stemme” hørt, uten at det fører til at museene mister

---

<sup>211</sup> Det at museene skal representere og anerkjenne de besøkendes egen kultur vektlegges også i kulturpolitikken (kulturell identitetspolitikk, jf. kapittel 5).

<sup>212</sup> I artikkelen: *Interactivity: Thinking beyond* (2011), publisert i *A Companion to Museum Studies*.

<sup>213</sup> I artikkelen: *Lett match i vitenskapsakademiet* (2011), *Morgenbladet* 191(10).

sin rolle som analytiske og kritiske formidlere? (samme sted). Dette er i tråd med Berkaak, som advarer mot at ”museet kan bli agent for den gruppa eller de samfunnsinteressene man vil rette søkelyset mot” (Berkaak 2003:50). De som skal få sin virkelighet representert i en utstilling, vil naturlig nok ha interesser i hvordan de blir fremstilt (Rekdal 1999).<sup>214</sup> Prinsippet om meddeltagelse må ikke praktiseres ukritisk, museene må stille seg ”utenfor” og beholde et analytisk perspektiv (samme sted).<sup>215</sup>

Kapittel 6 har i stor grad dreid seg om pedagogikk, altså formidlingens form og metode. I kulturpolitikken knyttes rollen som folkeopplyser i stor grad til rollen som formidler, og man vektlegger at museene må ha *relevans* for mennesker i dag (jf. kapittel 5). Kravet om relevans har, i følge Ydse (2007:25), ofte blitt koblet til utstillingenes *form*. Arkeologen Bjørnar Olsen (2004)<sup>216</sup> hevder at selve formidlingsformen er blitt så viktig at den i stor grad fortrenger innholdsdiskusjonene. Det fokuseres for lite på *hva* museene skal formidle, og for mye på *hvordan*. Som Ydse poengterer – det å ha relevans for mennesker i dag innebærer ikke bare spennende formidlingsformer, det vil også dreie seg om valg av innhold og perspektiv (Ydse 2007:25).

De utfordringene som er skissert her er det etter mitt syn viktig at museene har et bevisst og aktivt forhold til.

Som vist i kapittel 3.3.4 er det for meg et sentralt poeng at man i utdanning til demokratisk medborgerskap må anlegge et helhetlig perspektiv. Dette vil jeg utdype i neste kapittel, hvor temaet er museum og utdanning til demokratisk medborgerskap.

---

<sup>214</sup> Rekdal (1999), i følge Ydse (2007:26).

<sup>215</sup> Rekdal (1999), i følge Ydse (2007:26).

<sup>216</sup> I følge Ydse (2007:25).

## **7 Museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner – i lys av utdanning til demokratisk medborgerskap**

I dette avsluttende kapittelet vil jeg se på museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner, i lys av utdanning til demokratisk medborgerskap.

Jeg ser først nærmere på formålet med museenes utdanningsarbeid (kapittel 7.1). Jeg tar utgangspunkt i noen sentrale teoretikerne innen museum og læring<sup>217</sup>, og søker å vise at deres tilnærming har sine begrensninger, dersom man ser utdanning i lys av demokratisk medborgerskap. Deretter ser jeg på museenes samfunnsrolle som utdanningspolitiske aktører, og utdyper mitt perspektiv (kapittel 7.2). På bakgrunn av dette ser jeg i kapittel 7.3 mer spesifikt på museum og utdanning til demokratisk medborgerskap. Jeg legger frem sentrale elementer i utdanning til demokratisk medborgerskap, og vurderer museenes muligheter på området – i lys av deres potensial som læringsinstitusjoner (kapittel 6).

### **7.1 Museenes utdanningsarbeid – formål og potensial**

Hooper-Greenhill (2007) knytter, i likhet med Vestheim, sin diskusjon av museenes formål til dikotomien mellom det moderne og det postmoderne samfunnet. Mens Vestheim (1994) kaller museene ”et ufullendt moderne prosjekt”<sup>218</sup>, forkaster Hooper-Greenhill tankene som forbindes med det moderne, med utgangspunkt i Bauman (2000).<sup>219</sup> Det moderne offentlige museet har vært knyttet til den faste modernitetens idealer, men Hooper-Greenhill mener disse idealene ikke lenger er gyldige og at det i dag trengs nytenkning omkring formålet med museenes utdanningsarbeid. Hun mener museene må endre seg i tråd med at samfunnet har blitt såkalt postmoderne eller flytende moderne (2007:195-200). På 1800-tallet, da ideen om museet som en offentlig tilgjengelig institusjon var ny, var det drømmen om det perfekte samfunnet som utgjorde rasjonale for museenes utdanningsarbeid (2007:198). Forestillingen om at et godt og rettferdig samfunn var mulig å oppnå, var et sentralt tema under 1800-tallets faste modernitet.<sup>220</sup> Museene ble, i følge Hooper-Greenhill, sett på som en del av det Bauman kaller *en tidlig moderne illusjon*; ”a desire for a good and just society, where everyone knew their place, and was content with it, and where everything could be known, ordered and controlled ” (2007:196). Den faste moderniteten var preget av sterkt fokus på orden, kontroll,

---

<sup>217</sup> Hooper-Greenhill (2007), samt Falk, Dierking og Adams (2011). Som vist i kapittel 6 er disse sentrale forskere på feltet.

<sup>218</sup> Han knytter dette til folkeopplysning som moderne prosjekt. Særlig er han opptatt av den humanistiske komponenten i opplysningstradisjonen. Se Vestheim (1994:93-116) for mer.

<sup>219</sup> Z. Bauman (2000) *LIQUID modernity*, 2001 på norsk: *Flytende modernitet*.

<sup>220</sup> Bauman bruker begrepet ’heavy’ modernity (2000).

regler, institusjonaliserte normer og tildeling av plikter (Bauman 2000).<sup>221</sup> Hooper-Greenhill mener museene, med sine klassifikasjonssystemer, sitt fokus på orden, durabilitet og nøytralitet, også kan beskrives som symboler på denne faste moderniteten. Hun hevder videre at i dagens postmoderne (eller flytende moderne) tid, så har troen på muligheten for ”det gode samfunn” kollapset, og at konseptet om et fullstendig ordnet liv med faste referansepunkter ikke lenger er holdbart.<sup>222</sup> I dag er livet mye mer flytende og preget av kontinuerlig endring, og det er mye mindre forutsigbart (2007:198-199). På 1800-tallet ble utdanningens rolle, i følge Hooper-Greenhill, oppfattet som det å bidra til kontroll av naturen og den sosiale verden. Verdien av kritisk refleksjon, fornuft, individuell autonomitet og troen på fremskrittet støttet opp om en utdanning som ble sett som en form for opplysning - ”en gave” som måtte overleveres de ulærde, blant annet gjennom introduksjon til en kanon. Formålet var å produsere autonome individer som var egnet til å fylle spesifikke, forhåndsstilte roller. Det var utdanningens *innhold* som var i fokus og ble sett på som viktig, man tok ikke hensyn til barns evner eller spesielle behov. Videre ble det fokusert på at medborgerskap må læres eller oppnås gjennom passende former for utdanning, tilgang til høykultur og evnen til å skille verdi (2007:199). Hun peker på at museum, sammen med institusjoner som universiteter, tok på seg oppgaven med å utdanne medborgerne, og å produsere rasjonelle borgere i stand til å reflektere på en abstrakt måte, og til å kunne forestille seg abstrakte konsepter.

Hooper-Greenhill mener at de universelle meningene og det godkjente pensum som var basisen for moderne utdanning, i dag ikke lenger er gyldig. I dag brytes grensene mellom forskjellige disipliner ned, og det er en økt erkjennelse av verdien av erfaring og sansene i utdanningen. I det postmoderne samfunnet har kunnskapen andre formål, inkludert nytte, fornøyelse og tilfredsstillende av lyst. I tillegg til læring som livsstilsforbruk, som involverer det å skape seg nye identiteter (2007:199). I dag forventes læring å være fornøyeelig, og man har fokus på lek og lyst. Selvet blir nå forstått som kroppsliggjort, med erfaringer og følelser som ressurser i undervisnings- og læringsprosesser. Videre fremhever Hooper-Greenhill at læring i dag handler om det individuelle, samt om valgfrihet og et livslangt talent. I vårt postmoderne samfunn blir individer presentert for en lang rekke livsvalg, og det forventes at de skal følge sin egen vei gjennom livet, og ta egne valg. Det å tilpasse individer til en forhåndsdefinert og livslang posisjon er ikke lenger formålet med utdanning, i følge henne. Utdanningen er nå mer fokusert på å produsere individer med sterk personlig identitet, sterk selvspekt og selvsikkerhet, samt med evne til å evaluere og ta avgjørelser omkring egne

---

<sup>221</sup> I følge Hooper-Greenhill (2007:198).

<sup>222</sup> Med henvisning til Bauman (2000).

interesser. Mens voksne lar individuelle lyster styre sine læringsagendaer (2007:199-200).

Hooper-Greenhill mener altså at museene må endre formål i tråd med at samfunnet har endret seg til å bli postmoderne - preget av *flytende grenser, individualisering og valgfrihet*. Samt at museene i større grad må tilpasse seg individets læringsinteresser, og fokusere på å skape individer med sterk personlig identitet, selvtillit og evne til å vurdere egne interesser. Slik jeg forstår henne mener hun museene i større grad må fokusere på det individuelle og på valgfrihet, samt være klar over at de spiller en rolle i individets identitetskonstruksjon<sup>223</sup>. Videre må de, i tråd med et konstruktivistisk læringssyn<sup>224</sup>, ta hensyn til at læring er en kompleks og individualisert prosess som ikke bare omfatter intellektet, men også erfaring og sansning. Dersom museene endrer sitt utdanningsformål i tråd med dette, mener hun de kan bli sentrale læringsarenaer i dagens postmoderne samfunn (2007:200-201).

Vi ser mange av de samme tankene hos Falk og Dierking, som er to andre svært innflytelsesrike teoretikere når det gjelder museum og læring. De to knytter, sammen med Marianna Adams<sup>225</sup>, museenes formål til kunnskaps- og informasjonssamfunnet. Vestens overgang til en kunnskapsbasert økonomi gjør at kunnskap og informasjon er i ferd med å bli ”the major economic product of society” (Falk, Dierking og Adams 2011:323). Dette gjør, i følge dem, at *livslang læring* blir stadig viktigere og at ikke-formelle steder for kunnskap og læring har fått økt oppmerksomhet. Det at vi på grunn av disse økonomiske endringene i dag beveger oss mot læringssamfunnet, skaper endringer som museene må forholde seg til. Den foretrukne læringsstrategien for folk flest vil i et slik samfunn være valgfri læring, og museene har et stort potensial her, mener de (2011:323-324).

*Valgfri læring* er læring som er drevet av indre motivasjon og individuell lyst (samme sted). Falk, Dierking og Adams fremhever at museum har en viktig rolle å spille når det gjelder valgfri læring, men at det vil kreve nytenkning fra museenes side. For det første må museene ta hensyn til at læring er en relativ og konstruktiv prosess, avhengig av individ, kontekst og tid (2011:324-325).<sup>226</sup> De er, i likhet med Hooper-Greenhill (2007), opptatt av at museene må tilpasse seg et konstruktivistisk læringssyn. De mener nemlig, som henne, at museene

---

<sup>223</sup> Se for eksempel Hooper-Greenhill (2007:178-195). Hooper-Greenhill er opptatt av at det trengs en kulturell teori for læring. Det har de senere år blitt forsket mye på kultur og identitet, hun mener det er stort behov for forskning på kultur, læring og identitet (2007, kap.1). Hooper-Greenhill ser identitet både som tilhørighet og som selvbilde/selvtillit (2007:178-181). Hun knytter også museene til anerkjennelsespolitikk og kultur som symbolsk makt (2007:192-195).

<sup>224</sup> Jf. kapittel 6 (se særlig 6.2.1 og 6.2.2).

<sup>225</sup> Adams er medforfatter av artikkelen, og er som Falk og Dierking tilknyttet det innflytelsesrike *Institute for Learning Innovation* (jf. kapittel 6).

<sup>226</sup> Jf. den kontekstuelle læringsmodellen og det dominerende konstruktivistiske læringssynet (kapittel 6).



fremdeles domineres av behavioristiske tilnærminger til læring (2011:325).<sup>227</sup>

For det andre må museene, i følge Falk, Dierking og Adams, tilpasse seg *sosio-økonomiske trender* i samtiden (2011:234-236). Foruten behovet for ansvarlighet (mål- og resultatstyring), er de to viktigste trendene valgfri læring og konsum for å dekke personlige lyster, interesser og verdier. Velstandsutviklingen har, sammen med markedsutviklingen, ført til et skifte i måten folk konsumerer på. Et skifte fra konsumering for å dekke livets nødvendigheter, til konsumering for å tilfredsstillе personlige lyster, interesser og verdier<sup>228</sup>. En sentral del av dette er at varer og tjenester ikke lenger produseres med tanke på massene, men at varer og tjenester tilpasses individets ønsker og lyster (samme sted). Museene har historisk operert etter masseproduksjonsmodellen "one size fits all" (Falk, Dierking og Adams 2011:335). De mener en slik tilnærming ikke vil fungere lenger, museenes tilbud vil i økende grad måtte bli tilpasset "*the unique needs and interests of individuals*" (Falk, Dierking og Adams 2011:335).

Falk, Dierking og Adams er opptatt av at valgfri læring blir stadig viktigere i vårt samfunn, og de mener det er her museenes potensial ligger. Men dersom dette potensialet skal bli utnyttet må de fokusere på kvalitet. For i fremtidens fritidsmarked vil konkurransen være stor, og for å lykkes her må man tilby kvalitet og transformative opplevelser (2011:336). De må i tillegg fokusere på individets behov og ønsker, ikke på "massenes":

Museums need to embrace the fact that they are in the business of supporting individuals in their quest for knowledge and understanding – not the knowledge and understanding we might deem that an individual needs, but rather the knowledge and understanding that an individual decides that they need. ... one that supports and facilitates his/her intellectual interests and curiosities; and not just for a moment, but across a life-time. ... . Museums must move away from the idea that they are here to serve the learning needs of the "masses". (Falk, Dierking og Adams 2011:336)

De peker på at dersom det er en trend som går gjennom alle disse sosio-økonomiske trendene, så er det at museenes fokus må være rettet mot det å støtte "the individual's ability to exercise choice and control over his/her life", spesielt når det gjelder læring (Falk, Dierking og Adams 2007:336). Falk, Dierking og Adams mener museene er velplassert til å kunne bevege seg mot "this new way of doing business". De er allerede sterkt assosiert med valgfri læring, de vet hvordan man tilbyr unike opplevelser, de kan tilby trygge rom som folk har tillitt til og ser på som viktige, og de har kapasitet til å imøtegå individuelle behov. I tillegg ser mange museer allerede at en form for vurdering og måling er essensielt for virksomheten. Hvordan

<sup>227</sup> For mer om det behavioristiske læringssynet, se kapittel 6.2.1. Hooper-Greenhill mener det fremdeles er passiv "learning by looking" som dominerer i museene (2007:189-192, 195-200), jf. kapittel 6.3.3.

<sup>228</sup> Det henvises her til: "Pine and Gilmore 1999; Zuboff and Maxmin 2002".

museene på best mulig måte kan fasilitere og støtte valgfri læring, i lys av de sosio-økonomiske trendene, vil være hovedutfordringen de neste 10-15 årene, i følge dem. Dersom museene får til dette, vil de være prominente og viktige aktører i det nye læringsamfunnet (samme sted).

Falk, Dierking og Adams mener altså at *museenes potensial* ligger i det at de er steder for valgfri og livslang læring. Men dersom dette potensialet skal utnyttes må de fokusere på individets læringsbehov og ønsker, ikke på ”massenes” behov. Fokuset på å tilpasse seg individet er som vi har sett her ganske stort hos både Hooper-Greenhill (2007) og Falk, Dierking, Adams (2011). I tillegg er sistnevnte opptatt av at museene må tilpasse seg kunnskapsøkonomien, og dermed markedet.<sup>229</sup>

Men er det individets lyster og ønsker, samt sosio-økonomiske trender og markeds mekanismer man først og fremst skal tilpasse seg og se sitt formål og potensial utfra? Jeg mener museum – som offentlig finansierte kunnskapsinstitusjoner med demokratiske forpliktelser, har et større potensial, og et større ansvar, enn å bare imøtekomme generelle sosio-økonomiske trender og individets ønsker og lyster.

I lys av demokratisk medborgerskap blir begrensningen ved en slik individfokusert tilnærmingen til museenes utdanningsarbeid tydelig. Fordi demokrati dreier seg om både individ og fellesskap, og demokratisk medborgerskap dreier seg både om rettigheter og plikter. I tillegg dreier demokrati seg om visse grunnleggende og felles verdier, særlig dersom man ser menneskerettighetene som demokratiets normative grunnlag (jf. kapittel 3). I forskningen om museum og læring er det stort fokus på pedagogikk og formidlingens *form* (jf. kapittel 6, samt presentasjonen over). For meg er det et sentralt poeng at man må ha flere tanker i hodet samtidig, og også fokusere på *utdanningens innhold og retning*, samt viktigheten av *felleskap*. Etter mitt syn er det fullt mulig å kombinere et konstruktivistisk læringssyn med dette. Samtidig mener jeg at man ikke trenger å fullstendig forkaste alle de tankene som forbindes med det moderne, selv om forskere mener samfunnet i dag har blitt såkalt postmoderne eller flytende moderne. Innen den progressive pedagogikken var man allerede på 1800-tallet opptatt av viktigheten av at utdanningen må være aktiv, erfaringsbasert, helhetlig og tilpasset den enkeltes forutsetninger (Nussbaum 2010).<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Slike elementer er også tilstede i kulturpolitikken. I St.meld. nr. 49 (*Framtidas museum*) poengteres det at museene må styrke arbeidet med ”dialogbasert og mer individuell formidling” (St.meld. nr. 49 (2008-2009:156). I tillegg er man opptatt av at museene ikke bare skal bedrive folkeopplysning, de skal også være opplevelsesprodusenter, del av turistnæringen og stedsutviklere (St.meld. nr. 49 (2008-2009:160).

<sup>230</sup> Se Nussbaum (2010:56-77) for en gjennomgang av progressive pedagoger fra 1700-tallet og fremover.

Dermed er de tankene som i dag knyttes til et konstruktivistisk læringssyn også til stede under moderniteten.

Fra et demokratisk perspektiv er det viktig at både de individuelle og de fellesmenneskelige aspektene blir ivaretatt i utdanningen, samt at man har et bevisst forhold til både pedagogikk, innhold og verdier. Jeg vil ytterligere begrunne mitt syn gjennom å se nærmere på museenes samfunnsrolle som utdanningspolitiske aktører.

## **7.2 Museenes samfunnsrolle som utdanningspolitiske aktører**

Museene er som læringsinstitusjoner utdanningspolitiske aktører, og dette innebærer et ansvar som de må være seg bevisst. Som utdanningspolitiske aktører med stor utbredelse, offentlig finansiering og mange besøkende<sup>231</sup> spiller de en rolle i samfunnet, og påvirker dermed samfunnets utvikling. Etter min mening gjør dette at de må stille seg spørsmål som – hvilken samfunnsutvikling skal vi bidra til? Hvilke interesser og verdier formidler vi, og hvorfor? Hva er formålet med virksomheten vår? Den internasjonale museumsorganisasjonen ICOM sin museumsdefinisjon (2007) beskriver museene som *ikke-kommersielle* institusjoner - for studier, utdanning og underholdning, som skal ”*tjene samfunnet og dets utvikling*”.<sup>232</sup> Hvis museene skal bidra til samfunnsutvikling, hvilken samfunnsutvikling er det da de kan bidra til? Jeg mener museene har mulighet til å bidra til en ”human-development” sensitiv utvikling av samfunnet. Som Nussbaum (2010:1-26) viser så preges verden (og nasjonenes utdanningspolitikk) i dag av et BNP-fokusert utviklingsparadigme, hvor markedshensyn og økonomitenkning dominerer. Økonomi er viktig, men som Nussbaum påpeker så trenger demokratiet også institusjoner som ikke tenker profitt, men som ser samfunn og mennesket gjennom en annen optikk.<sup>233</sup> Institusjoner som jobber for et annet utviklingsparadigme, som hun kaller ”human-development”. Dette er et utviklingsparadigme som tar menneskerettighetene alvorlig og som søker å skape en human og menneskesensitiv samfunnsutvikling hvor alle mennesker har like muligheter (2010:24-25). Siden museene er ikke-kommersielle og offentlig finansierte kunnskapsinstitusjoner - til samfunnets nytte og utvikling, mener jeg museene har en naturlig rolle, og et stort potensial, her. Hein er også opptatt av at museene er utdanningspolitiske aktører med et sosialt ansvar. Han fremhever at museenes grunnleggende samfunnsansvar, som offentlige institusjoner, er utdanning

---

<sup>231</sup> Museum er et globalt fenomen med stor utbredelse og mange besøkende (jf. kap.1.1).

<sup>232</sup> For gjengivelse av hele definisjonen, se starten av kapittel 2.1.

<sup>233</sup> Martha C. Nussbaum (2010): *Not for profit. Why democracy needs the Humanities*. Se kapittel 7.3 for mer.

(2011:349).<sup>234</sup> For Hein er det et poeng at om man har et progressivt (eller konstruktivistisk) utdanningsmål, så innebærer dette nødvendigvis et fokus på samfunnsendring:

A constructivist or progressive educational mission necessarily puts an emphasis on social change.

From its earliest formulations by John Dewey, progressive education has been a means for achieving a social goal, namely the improvement of society. In *Democracy and Education* (1916), Dewey states this clearly. ..., he argues that achieving particular kinds of society is dependent on certain forms of education. In a society that is satisfied with the status quo (a "static" society), one that wishes to continue unchanged, traditional forms of education are sufficient. But, if there is a wish to better society – to create a "progressive" society – then another form of education is required.

(George Hein 2011:349)

Hein er altså opptatt av at museene som utdanningsinstitusjoner har et samfunnsansvar som innebærer å bidra til samfunnsendring og et bedre samfunn. Dersom man ikke er fornøyd med status quo (et statisk samfunn), men ønsker å skape et progressivt samfunn, så er man avhengig av en progressiv utdanning. Han viser til at både Dewey og de fleste progressive pedagoger har sterk tro på demokratiet og på utdanningens betydning for å skape et mer demokratisk samfunn (samme sted). Hein har altså ikke, som en del postmoderne teoretikere (og Hooper-Greenhill 2007), mistet troen på at det er mulig å skape et bedre samfunn ved hjelp av utdanning. Og han mener museene har en rolle å spille her.

Foros og Vetlesen (2012)<sup>235</sup> er opptatt av behovet for nytenkning rundt *dannelse*<sup>236</sup>, både som oppdragerrolle (hjemmet) og som utdanning (skole). De mener at endring må utgjøre kjernen i dannelsen, dersom den skal være fremtidsrettet. Det dreier seg ikke om å dyrke eller motsette seg endring i seg selv, men om at vi må lære oss å ta stilling til endring. De mener at dannelses grunnleggende sett dreier seg om utviklingen av "de nødvendige individuelle evner og de dertil hørende sosiokulturelle betingelser for å kunne utøve godt skjønn: hvilke trekk ved samfunnsutviklingen fortjener å bli fremmet, og hvilke er det berettiget å motarbeide?"

---

<sup>234</sup> Som vi har sett i kapittel 5 er også kulturpolitikken opptatt av at museene er utdanningsinstitusjoner/aktører som skal ha en samfunnsnytte, og denne nytten knyttes særlig til deres rolle som formidlere av kunnskap og opplevelser.

<sup>235</sup> P. B. Foros og A. J. Vetlesen (2012): *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelses*. Foros er pedagog (og tidligere førsteamanuensis i pedagogikk og miljøfag ved HIST), Vetlesen er moralfilosof (og professor i filosofi ved UIO).

<sup>236</sup> Foros og Vetlesen (2012) relanserer dannelsesbegrepet som et tidsaktuelt og fremtidsrettet begrep, men det er snakk om et rekonstruert dannelsesideal - de ønsker å rekonstruere dannelsen, og aktualisere den for vår tid. De ser dannelses og oppdragelse i sammenheng, og fokuserer på oppdragelse og dannelses av de oppvoksende slekter både hjemme og i utdanningssystemet. Perspektivet er samfunnsetisk, vi må ta på alvor de problemene som verden i dag står overfor. I lys av dette peker de på behovet for en ny og dristigere debatt om oppdragelse og dannelses, samt behovet for ny tenkning og praksis (2012:11-14, 204). De mener nemlig at vi har blitt "usikre i våre verdier, utydelige i våre holdninger, uklare i våre meninger og forlegne i våre voksenroller. Trykket og tydeligheten i oppdrager- og lærergjerningen har forsvunnet" (Foros og Vetlesen 2012:11).

(Foros og Vetlesen 2012:143). De fremhever altså, i likhet med Nussbaum (2010)<sup>237</sup>, at man må ta hensyn til hva som kjennetegner mennesket og våre omgivelser, når man skal planlegge en utdanning. Samt at man som utdanningsaktør må ha et bevisst forhold til hvilke faktorer og strukturer som kan bidra til å skape ansvarlige medborgere, som er i stand til å utøve godt skjønn. Foros og Vetlesen mener et av dannelsens store tema er spenningen mellom tradisjon og forandring, og de mener at det i denne spenningen må være etisk refleksjon som bestemmer (2012:144). De to avviser hverken det moderne eller det post/flytende moderne. De mener derimot at det i dag er behov for å spørre hva som er verdt å ta med seg fra moderniteten og hva vi setter pris på ved det flytende moderne: ”Hva trenger vi av den faste modernitetens handlekraft og begeistring som ikke smaker av det autoritære, og hva kan vi ta med oss av åpenheten og ambivalensen i det flytende moderne – uten å havne i resignasjon og likegyldighet?” (Foros og Vetlesen 2012:144). De peker på at det er to motsetningsforhold knyttet til dannelsesbegrepet, som kan knyttes til modernitetens faser. Spenningen mellom nytte og dannelse, samt spenningen mellom dannelse forstått som overlevering versus dannelse forstått som selvdannelse (2012:226). Under den faste moderniteten var det tradisjon for å se dannelse som *overlevering*, mens forestillinger om *selvdannelse* blomstrer i det flytende moderne. Foros og Vetlesen er skeptiske til den ekstreme selvdannelsen, og mener at ”dannelse kan ha en *retning* uten å forfalle til et autoritært prosjekt” (Foros og Vetlesen 2012:226). Fordi selvdannelsen står i fare for å bare tjene markedet, og egen selvtilstrekkelighet. Dette mener jeg er en viktig innsikt også for museenes utdanningsarbeid. Kritikken av den tradisjonelle monologformen i museenes formidling (også kalt autoritær kunnskapsoverføring), sammen med fokuset på dialog og konstruktivisme, må ikke føre til at museene fullstendig lar være å ta standpunkt. Eller at man kun fokuserer på å tilfredsstille individets lyster og ønsker. Museene må bedrive etisk refleksjon, og ha et bevisst forhold til hvilke verdier og interesser de formidler og står for. Fra et demokratisk perspektiv er det også viktig at de både fokuserer på det individuelle og det fellesmenneskelige, samt både på medborgernes rettigheter og plikter.

Foros og Vetlesen diskuterer hva som skal være *dannelsens grunnlag*, og dette mener jeg er svært relevant for museenes rolle i utdanningen av demokratiske medborgere. Rasjonelle elementer som kunnskap, fornuft og argumenter dyrkes i skolen. Foros og Vetlesen stiller spørsmål ved hvor robust dette er som grunnlag for dannelsen:

---

<sup>237</sup> Det er et sentralt poeng for Nussbaum (2010) at utdanningen må ta hensyn til hva som kjennetegner mennesket og våre omgivelser. Vi må ta hensyn til både våre ressurser og våre problemer. Hun er også opptatt av at demokratiske samfunn har behov for ansvarlige medborgere. Se kapittel 7.3. for mer.

Vi liker å tro at kunnskapen har noe å si for det vi mener og gjør, at det går en direkte vei fra kunnskap til holdning, fra innsikt til handling, fra opplysning til enighet. Det er på bakgrunn av kunnskap vi treffer våre valg, fullt klar over konsekvensene. Vi vet at bilen forurenser, altså bruker vi den mindre. ... . Noen ganger virker det litt naivt når vi slår om oss med uttrykk som ”kunnskapssamfunnet”, og snakker høystemt om kunnskapens betydning. Her ligger det en pedagogisk positivisme (kunnskap styrer handling) og en moralsk universalisme (kunnskap avler konsensus) – som utgjør en sårbar og snever form for rasjonalitet. (Foros og Vetlesen 2012:237)

Kunnskapens rasjonalitet handler, i følge dem, om forholdet mellom kunnskap og handling. Dette er en sårbar og snever form for rasjonalitet fordi den må vise til resultater. Den er også sårbar fordi den ”splintres ved sprikende oppfatninger av sannhet og konsekvenser” (Foros og Vetlesen 2012:239). Problemet er lettheten vi alle omgås kunnskap med, og vår unnfalighet når det gjelder å ta kunnskap inn over oss. Det er kanskje ikke kunnskap det står og faller med? (samme sted). De trekker frem flere brister ved denne forutsetningen. For det første er det mange som trekker kunnskapen i tvil. For det andre kan det være slik at man godtar kunnskapen, men likevel unnviker i handling. Selv om man kjenner konsekvensene, fortsetter man å kjøre bil som før. Dermed er det noe som overskygger kunnskapen, noe annet eller noe før kunnskapen. Foros og Vetlesen velger å kalle det verdier, og de mener vi trenger ”en syntese av kunnskap og verdier”, fordi det er ”der vi finner visdommen” (Foros og Vetlesen 2012:240).

Hvis kunnskap ikke strekker til, hva med fornuften – kan vi stole på den? Og hva er det som påvirker oss? (2012:241). Dette er spørsmål det er viktig å ha et bevisst forhold til dersom man ønsker å skape ansvarlige medborgere. Foros og Vetlesen fremhever at vi trenger både fornuften og følelsene, både intellektuell vurdering og evne til å føle empati for andre/bli affektivt berørt. Dersom man skal virke på sitt beste som moralsk aktør, når man står overfor en situasjon som kaller på vurdering, tolkning og handling, så er det en forutsetning ”at det finner sted et gjensidig korrigerende *samspill* mellom følelsesmessige og kognitive evner – kilder til mottakelighet” (Foros og Vetlesen 2012:243). Nussbaum (2010) fremhever mye av det samme, medborgerne trenger ikke bare kunnskap og evner til kritiske vurdering og refleksjon, de trenger også evne til å sette seg inn i andre menneskers situasjon og føle omtanke for dem (jf. kapittel 7.3). Men, som Foros og Vetlesen poengterer, møter dette i dag på problemer. For i en verden preget av globalisert kapitalisme og avansert teknologi, har vi et abstrakt og fjernt forhold til de skadelidende parter av vårt forbruk som konsumenter. Det være seg andre mennesker eller natur og klima. Når vi som konsumenter kjøper en vare i en butikk har vi et abstrakt forhold til hvor varen kommer fra, og hva som inngår i den. Vi ser ikke ”at produksjon innebærer destruksjon, at mitt forbruk her betyr ødeleggelse der” (Foros

og Vetlesen 2012:244). Vår menneskelige evne til å bli affektivt berørt, blir liggende i dvale, fordi ”konsekvensene av praksisene vi deltar i, er hinsides vårt erfaringsrom og dermed vår sanselige, kroppslige og følelsesmessige evne til berørthet” (Foros og Vetlesen 2012:245). Empatievnenes dvale gjør at ”enorm skade kan påføres uten at deltakerne lar seg merke ved det i form av skyld eller anger” (Foros og Vetlesen 2012:245). Samtidig omtales disse praksisene med honnørord som ”rasjonalitet”, ”framskritt” og ”vekst”. Når praksisene på denne måten tolkes som ”fornuftige” av deltagerne, gjør dette at fornuften ikke kan fungere som den moralske bremsen her (samme sted). Det er i vår tids språkbruk en ”rasjonell” beslutning å fortsette å utvinne det sjeldne mineralet coltan fra skogene i Kongo, selv om det fører til uopprettelige naturødeleggelser og store problemer for dyr og lokalbefolkning. Fordi mobiltelefoner er en ettertraktet handelsvare og fordi utvinningen bidrar til økt avkastning for selskapet (2012:246). Foros og Vetlesen mener det er et problem når det fornuftige faller sammen med ”det lønnsomme” (i kommersiell og kortsiktig forstand) på stadig flere områder. De advarer mot å kaste barnet - fornuften - ut med badevannet. Men de peker på at det som i dag seiler under dens flagg er ”en høyst selektiv og på mange måter *pervertert* form for rasjonalitet, uforenelig med moral i positiv forstand” (Foros og Vetlesen 2012:246). Poenget som Foros og Vetlesen fremhever er at fornuften alene ikke har ressurser nok til å demme opp for umoral, spesielt ikke i psykologisk-motiverende henseende. Den har ikke alene ressurser nok til å få oss mennesker til å øve motstand mot praksiser som har ”dokumentert umoralske konsekvenser” (Foros og Vetlesen 2011:247). Dagens samfunn preges av fokus på konsum, avansert teknologi og kommersielt lønnsomme praksiser. Dette gjør at det moderne mennesket får et distansert, teknifisert og fremmedgjort forhold til alt levende i naturen. Dermed kan naturen utarmes og direkte ødelegges uten at vi føler oss berørt av det. Dette mener Foros og Vetlesen peker tilbake på en mangel på følsomhet og på erfaringsbasert berørthet overfor de skadene som våre praksiser forårsaker (2012:246-247). De mener derfor at vi ikke kan stole på fornuften alene, vi trenger en *utvidet fornuft*:

Spørsmålet er: Hva er det som beveger oss? Hva er det som forplikter?

Svaret ligger i en *utvidet fornuft*, en fornuft som bærer i seg resonnementet, men også den etiske fordring; som inkluderer analysen og sakligheten, men også kropp, sanselighet og følelser; som retter seg mot politikken, men også mot det eksistensielle.

(Foros og Vetlesen 2012:247)

I en slik ”utvidet fornuft” må det som vi ser være både resonnement og etikk, både analyse/saklighet og kropp, sanselighet og følelser. Og en slik fornuft må både rette seg mot det eksistensielle og det politiske. Det trengs altså både kunnskap, verdier og følelser.

Utdanningen av medborgere må dermed inkludere både det intellektuelle, det emosjonelle og sanselige, samt verdier og etiske refleksjon. Og den må involvere både det politiske og det eksistensielle. Som vi skal se fremhever Nussbaum (2010) mye av det samme når det gjelder utdanning til demokratisk medborgerskap. En slik helhetlig tilnærming til utdanning til demokratisk medborgerskap mener jeg er svært viktig (jf. kapittel 3.3.4 og 7.3). Som vi skal se i kapittel 7.3 er det også et område hvor museene kan ha potensial til å bidra.

### **7.3 Museum og utdanning til demokratisk medborgerskap**

Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på hvilken kunnskap og hvilke medborgerferdigheter som trengs dersom den krevende statsformen som demokrati er skal fungere og utvikle seg. Samt vurdere hvordan museene kan bidra her, i lys av deres potensial som læringsinstitusjoner (kapittel 6).

Det er vanlig å se utdanning som en kjerneforutsetning for demokratiske samfunn. Grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne, såkalte Literacy ferdigheter, tar skoleverket seg i stor grad av. Men det er ikke bare slike grunnleggende ferdigheter som er viktige for demokratisk medborgerskap. Jeg vil her se på hvilke andre medborgerferdigheter og kunnskap som trengs i demokratier. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i Martha C. Nussbaum (2010) sin bok om utdanning og demokratisk medborgerskap.<sup>238</sup> Hun ser i boken spesielt på medborgerferdigheter og kunnskap som er viktige for demokratier, og som er truet i skolen i dag. Dette er medborgerferdigheter som er assosiert med humanvitenskapen og kunstfagene. Jeg finner boken relevant for museum, siden de er kunnskapsinstitusjoner som nettopp handler om ”menneskene og deres omgivelser” (ICOM 2007)<sup>239</sup>, slik humanvitenskapen og kunsten gjør.<sup>240</sup> Som vi skal se fremhever Nussbaum (2010) også viktigheten av aktiv pedagogikk og helhetlig læring, som kapittel 6 har vist at museene kan være gode på.

---

<sup>238</sup> Martha C. Nussbaum (2010): *Not for profit. Why democracy needs the Humanities*. Nussbaum (som er filosof) presenterer i boken er rekke pedagogiske tenkere, og deres syn på utdanning. Hun fokuserer på hvilken type utdanning som er viktig for demokratiske samfunn, og er særlig opptatt av humanvitenskapens og kunstens rolle i utdanningen. (Se fotnote 69 for mer om Nussbaum).

<sup>239</sup> Jf. museumsdefinisjonen til ICOM, presentert i kapittel 2.1. Se også kapittel 8.

<sup>240</sup> I tillegg domineres norsk museumslandskap av kultur- og kunsthistoriske museum. Man ser videre en økende bruk av kunstneriske virkemidler i museenes utstillinger (jf. kapittel 2.2).



### 7.3.1 En stille krise?

Nussbaum mener de medborgerferdighetene og den kunnskapen som demokratiet trenger er truet i skolen i dag. Hun kaller det en stille krise. Det gjennomføres nemlig radikale og lite gjennomtenkte endringer når det gjelder hva demokratiske samfunn lærer sine barn. Dersom trenden fortsetter mener hun verdens nasjoner står i fare for å produsere ”generasjoner av nyttige maskiner”<sup>241</sup>, og ikke fungerende demokratiske medborgere (2010:1-2). Disse endringene viser seg ikke minst gjennom at humanvitenskap og kunstfag blir skåret bort, både i grunnskolen og i høyere utdanning, i så godt som hvert land i verden. Dette skjer fordi disse fagene blir sett på som overflødige og unyttige, noe landene må kvitte seg med for å være konkurransedyktige på det globale markedet. Også de humanistiske sidene ved natur- og samfunnsvitenskap, den omhyggelige kritiske tenkningen og den kreative oppfinnsomheten, taper terreng.<sup>242</sup> Dette skjer fordi verdens land fokuserer på å oppnå kortsiktig profitt gjennom å dyrke frem de nyttige og hyppig anvendte ferdighetene. De ferdighetene som muliggjør økonomiske gevinster (samme sted). Verdens land lar utdanningspolitikken styres av et BNP-fokusert utviklingsparadigme, hevder hun, og viser til en rekke eksempler som bekrefter dette (2010:7). Dette vil i lengden true det demokratiske selvstyrets framtid, mener Nussbaum. For uten støtte fra ”suitably educated citizens” vil ikke demokratier klare å holde seg stabile, fungere og utvikle seg (2010:10).

Samtidig stiller globaliseringen demokratiet overfor nye utfordringer, for eksempel når det gjelder medborgernes interesse og tillitt til det politiske systemet, samt deres muligheter til å påvirke politikken. Makt- og demokratiutredningen snakker om folkestyrets forvitring (2003:291).<sup>243</sup> Styrken i de globaliserende kreftene påvirker også politikernes handlingsrom (Aronsson 2006:1). Samlet stiller dette demokratiet overfor store utfordringer. Kanskje uformelle utdanningsinstitusjoner som museum må spille en større og mer bevisst rolle i utdanningen av medborgerne? Siden det formelle utdanningssystemet ikke strekker til. Uformelle utdanningsinstitusjoner som museum har også den fordelen at de kan bidra til livslang læring.

Jeg vil i det følgende se nærmere på hvilke *medborgerferdigheter, kunnskap og pedagogikk* som er viktig for demokratisk medborgerskap, samt vurdere museenes muligheter på området.

---

<sup>241</sup> Min oversetning.

<sup>242</sup> Nussbaum fremhever at også andre disipliner, som natur- og samfunnsvitenskapene (og ikke minst økonomifaget) er avgjørende for utdannelsen av borgerne. Når disse disiplinene er praktisert på sitt beste er de gjennomsyret av det hun kaller ”humanvitenskapens ånd”, dvs. undersøkende og kritisk tenkning, dristig fantasi, innlevelse i mange ulike menneskelige erfaringer, og forståelse for kompleksiteten i verden (Nussbaum 2010:7).

<sup>243</sup> Østerud et.al. (2003). *Makten og demokratiet: en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*.

### 7.3.2 Utdanning til demokratisk medborgerskap – sentrale elementer og museenes potensial

Nussbaum (2010) vektlegger at en progressiv og *aktiv pedagogikk* er viktig i utdanningen av medborgerne.<sup>244</sup> Videre fremhever hun viktigheten av Sokratiske tenkning og det hun kaller *Sokratisk pedagogikk*. En sentral del av disse idealene er det å kunne tenke og argumentere for seg, på en selvstendig og kritisk måte, ikke bare bøye seg for autoriteter og tradisjon. Videre innebærer det evne til kritisk gransking, både av seg selv og av argumenter, narrativer og samfunn. Sokrates sin vektlegging av kritisk tenkning er sentral innen den liberale utdanningstradisjonen, og det er mange som vektlegger viktigheten av dette for demokratiet (2010:47-77). Men dette idealet er i dag under press i skolen, poengterer Nussbaum. Det BNP-fokuserte utviklingsparadigmet som dominerer utdanningspolitikken i svært mange land, har nemlig en forkjærlighet for de fag og ferdigheter som markedet trenger, samt for det som lett lar seg måle i standardiserte tester (2010:13-26, 48). Stray (2010) viser at dette også er tilfelle i Norge.<sup>245</sup>

Nussbaum (2010) fremhever også, som en rekke progressive pedagoger, at både *kunsten*<sup>246</sup> og *leken* har en viktig rolle å spille i utdanningen av medborgerne. De er viktige for borgernes fantasi og for deres emosjonelle utdanning og utvikling. I tillegg er Nussbaum opptatt av at medborgerne, i dagens globaliserte og komplekse verden, trenger mye *faktakunnskap*, samt evne til å se seg selv som *globale medborgere*.

#### **Medborgerferdigheter**

Nussbaum ser på hvilke medborgerferdigheter som er avgjørende dersom man ønsker å skape et humant og ”people-sensitive democracy”. Dette er et demokrati som er dedikert til å skape like muligheter for ”life, liberty and the pursuit of happiness” til den enkelte (Nussbaum 2010:25). Her ser vi at hun er inne på mye av det samme som Lysaker (2007), nemlig viktigheten av både eksistensiell meningsfullhet og normativ rettferdighet (jf. kapittel 3.2).

---

<sup>244</sup> Hun trekker frem en rekke progressive pedagoger og deres syn på utdanning og demokrati. Blant annet Dewey, Tagore, Rousseau, Froebel og Alcott. De er alle inspirert av Sokrates sitt fokus på kritisk tenkning, i følge henne. De fokuserte på viktigheten av aktiv og kritisk deltagelse fra barna, ikke bare passiv utenatføring. Hun poengterer at det innenfor den progressive pedagogikken finnes en levende tradisjon som vektlegger viktigheten av Sokratiske verdier for å produsere medborgere som er aktive, kritiske og nysgjerrige, og som er i stand til å motstå autoriteter og gruppepress (Nussbaum 2010:56-77).

<sup>245</sup> J. H. Stray (2010) viser i sin doktorgradsavhandling: *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : En kritisk analyse*, at norsk utdanningspolitikk domineres av sterkt fokus på grunnleggende ferdigheter og resultatmåling. Særlig gjelder dette etter innføringen av det såkalte *kunnskapsløftet*. I norsk utdanningspolitikk er det, i følge Stray, svært lite fokus på utdanning til demokratisk medborgerskap (samme sted). Jf. også mål- og resultatstyring, som i dag er dominerende i statsforvaltningen (New public management). Samt PISA testene.

<sup>246</sup> Herunder blant annet litteratur og musikk. Kunst i bred forstand altså.

Hvis en nasjon ønsker å utvikle et slikt demokrati, hvilke ferdigheter må man forsøke å skape hos medborgerne? Nussbaum trekker frem følgende ferdigheter som avgjørende:

- The ability to think well about political issues affecting the nation, to examine, reflect, argue, and debate, deferring to neither tradition nor authority
- The ability to recognize fellow citizens as people with equal rights, even though they may be different in race, religion, gender, and sexuality: to look at them with respect, as ends, not just as tools to be manipulated for one's own profit
- The ability to have concern for the lives of others, to grasp what policies of many types mean for the opportunities and experiences of one's fellow citizens, of many types, and for people outside one's own nation
- The ability to imagine well a variety of complex issues affecting the story of a human life as it unfolds: to think about childhood, adolescence, family relationships, illness, death, and much more in a way informed by an understanding of a wide range of human stories, not just by aggregate data
- The ability to judge political leaders critically, but with an informed and realistic sense of the possibilities available to them
- The ability to think about the good of the nation as a whole, not just that of one's own local group
- The ability to see one's own nation, in turn, as a part of a complicated world order in which issues of many kinds require intelligent transnational deliberation for their resolution. (Nussbaum 2010:25-26, mine uthevinger)

Hun påpeker at dette bare er en skisse, men at det i det minste er en start på en formulering av hva vi trenger (samme sted). Dette vil selvsagt kreve kontinuerlig utforskning og analyse.

La oss gå mer i dybden på hva som er viktig og hvordan museene eventuelt kan bidra med dette.

### ***Kunnskap og kritisk tenkning***

Nussbaum peker på at samfunnet og medborgerne, både lokalt og globalt, trenger mye faktakunnskap for å løse alle de problemene vi står overfor i dag (økonomiske, miljømessige, religiøse, politiske), blant annet som følge av den gjensidige globale avhengigheten. Selv om kunnskap ikke er noen garanti for god oppførsel, så er uvitenhet nærmest en garanti for dårlig oppførsel, i følge henne. Men samtidig fremhever hun at *ansvarlig medborgerskap krever mer enn bare faktakunnskap* (2010:93-94). Det krever i tillegg at medborgerne har evne til å vurdere historiske bevis, evne til å bruke og tenke kritisk om økonomiske prinsipper, evne til å sammenligne avvikende syn på sosial rettferdighet, evne til å sette pris på kompleksiteten til de store verdensregionene, samt evne til å beherske et fremmed språk. En ”katalog av fakta”, uten disse evnene til å kritisk vurdere dem og ”forstå hvordan et narrativ er satt sammen av

beviser<sup>247</sup>, er i følge Nussbaum nesten like ille som uvitenhet. Fordi man da ikke vil være i stand til å skille ignorante og usanne stereotypier fra sannheten, eller være i stand til å skille falske påstander fra gyldige påstander. Man vil da heller ikke være i stand til å vurdere politiske og kulturelle ledes argumenter (samme sted). Disse medborgerferdighetene er som vi ser svært viktige. Medborgerne trenger både *kunnskap* og evne til *kritisk vurdering og refleksjon*.

Museene har, som vist i kapittel 6, et stort potensial som kunnskapsformidlere og steder for læring.<sup>248</sup> Dermed burde de ha mulighet til å bidra med både kunnskap og kritisk tenkning. Jeg mener museene kan velge å formidle denne typen kunnskap, og søke å stimulere denne typen medborgerferdigheter. Siden de grunnleggende sett er kunnskapsinstitusjoner som skal formidle om menneske og samfunn.<sup>249</sup>

Men dette møter en del utfordringer. I kulturpolitikken vektlegges det som vi har sett at museene skal fokusere på ”kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk”, og at museenes samlinger skal være utgangspunkt for både kunnskapsutvikling og formidling (jf. kapittel 5.4). Museenes samlinger består ofte av eldre kulturhistoriske gjenstander. Dersom museene skal formidle den type kunnskap som Nussbaum etterlyser kan de ikke bare ta utgangspunkt i eldre historie og gjenstander. Da må de nok i større grad fokusere på *samtiden*, som *historisk prosess*.<sup>250</sup> Museenes tradisjonelle nøytralitetslinje<sup>251</sup> vil også bli utfordret. Dersom museene skal formidle demokratisk relevant kunnskap vil de måtte ta opp samfunnsaktuelle problemstillinger og vanskelige politiske tema. For demokratisk medborgerskap dreier seg blant annet om å kunne reflektere godt rundt politiske spørsmål. Demokrati er jo en politisk styreform som bygger på at makten skal utgå fra folket, og at folket skal ha makt over de politiske beslutningene (jf. kapittel 3). I kulturpolitikken har det de senere år vært fokus på samtidsdokumentasjon, såkalt kritisk og problemorientert formidling, samt at museene skal være mer aktive aktører i samfunnet (jf. kapittel 5). Det kan altså virke som om man har søkt

---

<sup>247</sup> Nussbaum (2010:94), min oversetning.

<sup>248</sup> Vel å merke dersom de utnytter de mulighetene som forskningen viser at de har (jf. kapittel 6.5).

<sup>249</sup> Eller ”menneskene og deres omgivelser” som det heter i ICOM definisjonen (2007). Som vist i kapittel 2.1 er museene grunnleggende sett kunnskapsinstitusjoner, som dreier seg om organisering og kommunikasjon av kunnskap, samt om kunnskapens rolle i samfunnet.

<sup>250</sup> Som historikeren Ingar Kaldal (2003) fremhever kan man med fordel se historie som prosess, ikke som fortid. Han mener det er fruktbart og se samfunn og kultur som forma gjennom prosesser. Et poeng som han fremhever med prosessperspektivet, er at man kan se både det mest stabile og forandringer, som *historisk skapte*. Det som er menneskeskapt, og ikke naturbestemt, kan også forandres. Dermed fokuserer han med dette perspektivet også på det forandringsmulige (Kaldal 2003:16-21, 181-182). Videre er han opptatt av viktigheten av kritisk refleksjon over hvordan historisk forståelse blir skapt, både gjennom forskning og historisk fortelling (2003:187-188).

<sup>251</sup> Jf. kapittel 4.4.2.

å imøtegå noen av disse utfordringene. Dette gjør at handlingsrommet (og kravene) til museene har økt, og at det er muligheter for endring på dette området. Men samtidig fremhever kulturpolitikken at det fremdeles er kulturarv, materielle kulturuttrykk og samlingene som skal være utgangspunktet for museenes formidling, og dette knyttes som vi har sett til det symbolske og til representasjon av kulturell identitet (jf. kapittel 5.4). Om det er snakk om noen reel nytenkning i kulturpolitikken fremstår dermed uklart.

Dersom museene ønsker å bidra til demokratisk medborgerskap må de i sin planlegging av formidlingen ha et bevisst forhold til hvilken kunnskap som er relevant for demokratisk medborgerskap, samt ta hensyn til mottakernes eventuelle "blind spots" (Nussbaum 2010). I tillegg må de ha et bevisst forhold til hvilke medborgerferdigheter som er viktige. Dette krever antagelig nytenkning i formidlingsarbeidet, blant annet når det gjelder samlingens plass og funksjon.<sup>252</sup>

Det er ikke bare innholdet i formidlingen museene må ha et bevisst forhold til, de må også ha et bevisst forhold til det pedagogiske opplegget. I kapittel 6 har vi sett at det krever nytenkning og en mer aktiv pedagogikk dersom læringspotensialet i museumsformidlingen skal utnyttes. Dette er viktig dersom læring i det hele tatt skal skje. Dersom formidlingen i tillegg skal understøtte evnen til kritisk tenkning og refleksjon, så må man fokusere på dette når man planlegger det pedagogiske opplegget.<sup>253</sup>

Nussbaum (2010) vektlegger at en *progressiv og aktiv pedagogikk* er viktig i utdanningen av medborgerne. Utdanningen må være tilpasset, fokusere på aktiv deltagelse fra/dialog med elevene, og den må knyttes til det virkelige liv og samfunn. Det må fokuseres på aktiv og kritisk deltagelse fra folk, ikke bare passiv mottagelse av informasjon. Videre er det viktig at utdanningen inkludere både det praktiske, det intellektuelle og det emosjonelle. Som vi har sett i kapittel 6 har museene mulighet til å skape *aktive og helhetlige læringssituasjoner*. Videre er de, i følge Henriksen og Frøyland (1998:15), gode på sosial læring. Dette taler for at museene har potensial til å bidra med den kunnskapen og de medborgerferdighetene som Nussbaum (2010) viser er viktig for demokratisk medborgerskap.

---

<sup>252</sup> Det er i dag en del museumsfolk og teoretikere som fokuserer på behovet for nytenkning når det gjelder museenes arbeidsmåter og formidling (jf. kapittel 8). Blant annet når det gjelder samlingenes plass i formidlingen (se for eksempel Pabst 2010 og Janes 2009). I tillegg sees en økt vektlegging av det immaterielle (jf. ICOM 2007, kapittel 2.1).

<sup>253</sup> Museene kan, gjennom bevisst planlegging, legge opp formidlingen og det pedagogiske opplegget slik at det stimulerer kritisk vurdering og refleksjon. Og slik at man søker å stimulere de besøkendes evne til å analysere og sammenligne forskjellige argumenter, til å vurdere fakta og forstå hvordan et narrativ er satt sammen av beviser. Museene kan formidle viktigheten av hvert individs tankefrihet, samtidig som de kan vektlegge at alle trenger granskning (også en selv), og at alle er like overfor argumentet. Dette er viktige momenter i følge Nussbaum (2010). Hun trekker også frem viktigheten av å undervise i logikk.

### *Evne til å sette seg inn i andre menneskers situasjon, samt føle sympati*

En annen viktig medborgerferdighet som Nussbaum vektlegger er evnen til å sette seg inn i andre menneskers situasjon og forstå hvordan de har det. Demokratisk likhet betyr at borgerne må ha evnen til å anerkjenne alle andre de samme rettighetene som en selv, og til å respektere dem som likeverdig en selv. Dermed er det avgjørende at de forstår andre mennesker, og at de er i stand til å vise medfølelse for andre (Nussbaum 2010).<sup>254</sup> Dette blir også viktig i lys av at demokratiet bygger på den forutsetningen at alle borgerne er ”deltagere i et større, politisk fellesskap” (Stray 2011:28). Som deltagere i demokratiske fellesskap, må borgerne kunne se hvordan forskjellige politiske løsninger og valg påvirker livet og mulighetene til andre borgere, både lokalt, nasjonalt og globalt. Dette krever kunnskap om hvor komplekst menneskeliv og sosialt liv er, men det krever også evne til medfølelse (sympati) og å kunne forestille seg hvordan andre har det.<sup>255</sup> Som vi har sett kan museene bidra med kunnskap om menneske og samfunn. Kanskje de også kan bidra når det gjelder medborgernes forestillingsevne og medfølelse?

Nussbaum trekker frem kunsten og leken som avgjørende for vår evne til å sette oss inn i andre menneskers situasjon, til å kunne forestille oss og føle hvordan andre mennesker har det. Gjennom lek og kunst kan personlighetens emosjonelle og imaginative ressurser styrkes. På denne måten styrkes folks evne til å forstå både seg selv og andre (2010:100-102). Kunsten kan kultivere vårt ”indre øye” og vår evne til å undre oss over den indre verden til andre (samme sted).

Lek har en viktig rolle å spille når det gjelder demokratisk medborgerskap, fordi man gjennom lek kan lære seg å bli i stand til å leve med andre uten kontroll, og uten hemmende angst (Nussbaum 2010:101). Lek er i følge Nussbaum en aktivitet som finner sted i rommet mellom folk, det Winnicott kaller en ”potential space”.<sup>256</sup> Gjennom det ”mulighetsrommet” som lek åpner for kan folk eksperimentere med ”the idea of otherness” på måter som er mindre truende enn ”the direct encounter with another may often be” (Nussbaum 2010:99).<sup>257</sup> De kan dermed få verdifull erfaring med empati og gjensidighet. Gjennom lek kan man få

---

<sup>254</sup> Som vist i kapittel 7.2 vektlegger også Foros og Vetlesen (2012) evnen til empati og til å bli affektivt berørt.

<sup>255</sup> Nussbaum (2010:36) knytter sympati opp mot empati. Empati er vår kapasitet til ”positional thinking”, dvs. evnen til å se verden fra andres synsvinkel. ”Positional thinking” er ikke nødvendig for å føle sympati, og heller ikke tilstrekkelig (en sadist kan bruke det for å torturere ett offer). Men det å kunne se verden fra andres synsvinkel er en stor hjelp mot det å forme sympatiserende følelser. Som igjen kan føre til hjelpende adferd (samme sted).

<sup>256</sup> ”Play is a type of activity that takes place in the space between people – what Winnicott calls a ’potential space’ ” (Nussbaum 2010:99).

<sup>257</sup> Nussbaum henviser her til Donald Winnicott, *Playing and Reality* (1971, 2005). For mer om Winnicott anbefaler hun F. Robert Rodman, *Winnicott: Life and Work* (2003).

testet ut og eksperimentert med måter å forholde seg til andre på ”in ways that could be stressing outside the play setting, but are delightful in play” (Nussbaum 2010:99).

Museer kan kanskje være slike potensielle rom hvor vanskelige problemstillinger og felles utfordringer kan diskuteres og utforskes innen trygge og stimulerende rammer? Som vi har sett er de gode på sosial læring<sup>258</sup>, og er institusjoner som folk har tillitt til.<sup>259</sup> I tillegg har museene, som vist i kapittel 6, mulighet til å lage innovative pedagogiske opplegg som stimulerer hele mennesket, også dets imaginative og emosjonelle ressurser. Rollespill var en del av det pedagogiske opplegget som viste seg å være så vellykket i det store forskningsprosjektet om museum og læring, som Hooper-Greenhill (2007) presenterer. Gjennom rollespill får folk mulighet til å teste ut og leke seg med forskjellige intellektuelle posisjoner. Samtidig får de øvd opp sin forestillingsevne, samt sin evne til dialog og samarbeid (Nussbaum 2010:72, 104). Dette var noe den indiske pedagogen Tagore var opptatt av.<sup>260</sup> Museer har mulighet til å tilby en mer helhetlig læringsopplevelse enn skolen, samt har en friere stilling enn skolene (for eksempel ikke forpliktet av læreplaner osv.). Samtidig burde de ha tid og ressurser til å lage mer innovative pedagogiske opplegg enn det skolen kan. Derfor mener jeg at de har et stort potensial her.

Nussbaum mener kunstens rolle i utdanningen er todelt, foruten å bidra til å kultivere elevenes kapasitet for lek og empati generelt, kan kunsten adressere kulturelle ”blind spots”. Alle samfunn har sine spesielle ”blind spots”. Gjennom imaginasjonen kan man utvikle sin evne til å se hele menneskeligheten til folk (Ellison, *Invisible Man*), også de som er ignorerte og stereotypiserte ”blind spots” i vår kultur (Nussbaum 2010:106-108). Men i følge Nussbaum krever begge disse funksjonene at man tar normative og bevisste valg. Dersom de skal bli skikkelig knytta til demokratiske verdier kreves det at man anlegger et normativt syn på hvordan mennesker bør forholde seg til hverandre – som likeverdige og som mennesker med indre dybde og verdi. Derfor kreves det også seleksjon i hvilke kunstverk som brukes. Den ”empatiske imaginasjonen” kan være både ustadig og fordele seg ujevnt, dersom den ikke knyttes til en ide om lik menneskelig verdighet. Det er altfor lett å føle sterk sympati med de som er nært oss (i geografi, klasse, rase), samtidig som man ikke føler sympati med mennesker som har en avstand til oss. Videre finnes det mange kunstverk som styrker ujevne sympatier (Nussbaum 2010:108-109). Dersom museene skal bidra til å styrke medborgernes evne til ”empatisk imaginasjon” må de altså ta normative og bevisste valg.

---

<sup>258</sup> Henriksen og Frøyland (1998:15).

<sup>259</sup> Falk, Dierking og Adams (2011:336). Jf. også kapittel 1.1.

<sup>260</sup> Se Nussbaum (2010) for presentasjon av Tagore.

Evnen til ”empatisk imaginasjon” gir også en viktig støtte til kritisk tenkning og refleksjon, i følge Nussbaum. Dersom man skal kunne behandle en annen persons intellektuelle posisjon respektfullt er det viktig at man i det minste prøver å se hvilket syn på tilværelsen vedkommende har, og hvilken livserfaring som har skapt dette synet (samme sted:109-110). Nussbaum mener at kunst kan bidra til sokratisk kritikk også på en annen måte, som blant annet Tagore var opptatt av, og som er svært relevant med hensyn til museenes potensial som demokratiske utdannere. Nemlig at kunst kan gi en underholdende og fornøyeelig læringsopplevelse. Hun mener underholdning er vesentlig for kunstens evne til å gi forståelse og håp. Nettopp fordi kunsten gir en fornøyeelig opplevelse, skapes det rom for å utforske vanskelige tema uten lammende engstelse (Nussbaum 2010:110). Her ser vi at Nussbaum er inne på mye av det samme som Hooper-Greenhill (2007) fremhever i forbindelse med museenes styrke som læringsinstitusjoner. Et av de sterkeste funnene i forskningen Hooper-Greenhill presenterer var det at museene ga en fornøyeelig læringsopplevelse, som virket stimulerende og som motiverte til videre læring. Nettopp dette at læringsopplevelsen er fornøyeelig og stimulerende, gjør at man blir i stand til å utforske vanskelige og potensielt skremmende tema uten å føle lammende frykt. På denne måten kan man skape en attraktiv dialog omkring vanskelige tema og problemstillinger, i stedet for frykt og avvisning. Det at man kan bruke kunst, lek og aktiv pedagogikk for å skape fornøyeelige læringsopplevelser er viktig dersom man skal skape læring og forståelse hos de besøkende, og dersom man skal bli i stand til å utforske vanskelige problemstillinger.

Nussbaum (2010) mener som sagt at underholdningsdimensjonen er vesentlig for kunstens evne til å gi forståelse og håp. Håp er også viktig dersom medborgerne skal bli i stand til å se muligheter for endring og utvikling – fremtidshåp. Noe som er viktig for å ikke føle avmakt og dermed bli handlingslammet.<sup>261</sup> Kanskje museene kan benytte sin posisjon (som en stimulerende og fornøyeelig læringsarena) til å peke på alternativer og muligheter, og til å ta opp vanskelige og utfordrende problemstillinger?

### ***Behovet for globalt medborgerskap***

I dagens globaliserte verden er det viktig at folk ikke bare ser seg som lokale og nasjonale borgere, men at de også ser seg som globale medborgere. Siden verden i dag er preget av gjensidig avhengighet og store felles utfordringer, som bare kan løses ved multinasjonale diskusjoner og samarbeid. Dette er noe Nussbaum (2010) også vektlegger. Som hun

---

<sup>261</sup> Se for eksempel Dominique Moïsi, *Politikk og følelser : Hvordan frykt, ydmykelse og håp forandrer verden* (2010).



poengterer - mer enn noen gang tidligere, er vi i dag avhengige av mennesker vi aldri har sett, og de er avhengige av oss. De problemene som vi står overfor i dag, for eksempel når det gjelder økonomi og miljø/klima, er globale i sitt omfang, og kan bare løses gjennom gjensidig samarbeid. Ingen av oss står i dag utenfor denne globale gjensidige avhengigheten. Den globale økonomien knytter oss til mennesker langt borte, våre helt hverdagslige avgjørelser som konsumenter påvirker levestandarden til mennesker på den andre siden av kloden. Og vårt daglige liv påvirker det globale klima (2010:79:80).

Globalt medborgerskap krever i følge Nussbaum mye faktakunnskap<sup>262</sup> og forståelse for hvordan den globale økonomien fungerer. Men det krever også at folk forstår de forskjellige som gjør forståelse mellom nasjoner og grupper vanskelig. Samt de delte menneskelige behovene og interessene som gjør forståelse mellom dem essensielt, dersom man skal kunne løse felles problemer (2010:80-81).

Museene kan, mener jeg, velge å formidle kunnskap om verden og om felles utfordringer. De kan søke å skape forståelse både for delte menneskelige behov og for forskjellige interesser, samt kunnskap om og forståelse for felles utfordringer. Museene burde kunne ha et stort potensial her, som kunnskapsbaserte og uavhengige formidlingsinstitusjoner. De er også et globalt fenomen som nyter stor utbredelse og tillitt (jf. kapittel 1.1.). Dette taler for at mulighetene på dette området er store. De kan både nå svært mange mennesker, samt samarbeide og utveksle kunnskap. Det at museene kan gi fornøyelige læringsopplevelser som gjør det lettere å utforske vanskelige og potensielt skremmende problemstillinger er også en styrke her.

### **7.3.3 Museum og utdanning til demokratisk medborgerskap - oppsummering**

I dette kapitlet har jeg sett på hvilken kunnskap og hvilke medborgerferdigheter som er viktige dersom man ønsker å utdanne ansvarlige demokratiske medborgere, samt vurdert hvordan museene kan bidra med dette.

Jeg mener, på grunnlag av min analyse, at museene kan bidra med kunnskapsformidling om menneske og samfunn, slik at vi som medborgere kan forstå oss selv og samfunnet bedre, og får økt selvinnsikt. For eksempel slik at vi forstår hva som gjør at vi handler godt, og hva som gjør at vi handler dårlig.<sup>263</sup> Dermed blir vi også klar over våre ressurser og våre problemer. Dette er viktig for utviklingen av samfunnet og demokratiet.

---

<sup>262</sup> For eksempel om globale forhold, verdenshistorie, ulike kulturer og religioner.

<sup>263</sup> Nussbaum (2010) presenterer blant annet funn fra adferdsforskningen, for å se på hva som kjennetegner oss som mennesker. Hva gjør at vi handler godt og hva gjør at vi handler dårlig? Hun er opptatt av at man må ta hensyn til hva som kjennetegner mennesket når man skal planlegge en utdanning til demokratisk medborgerskap.

Som Sokrates poengterte trenger vi alle gransking, både på individ og samfunnsnivå. Museene kan bidra med kritisk gransking av oss selv og vår kultur/samfunn, både majoritet og minoritet.<sup>264</sup> De kan også bidra med kunnskap om andre kulturer og samfunn. Og ikke minst mener jeg at de kan bidra med kunnskap om fellesmenneskelige kjennetegn (ressurser og problemer), samt om felles utfordringer. Dette vil dog kreve aktiv og bevisst jobbing fra museenes side. Det vil nok også kreve at museene utvider sitt kunnskapsprosjekt (jf. kapittel 8).

Jeg ser, i likhet med Nussbaum (2010), på demokratisk medborgerskap som en *rolle* som krever aktiv, kritisk, reflektert og ansvarlig deltagelse i samfunnet. Dewey mente den beste måten å gjøre unge folk aktive på, var ved å gjøre klasserommet til ”a real-world space”. Et sted hvor reelle problemer blir debattert og hvor reelle praktiske ferdigheter blir utviklet. Han var opptatt av at barn lærer gjennom sin egen (sosiale) aktivitet, og at de på denne måten også lærer og får erfaring med medborgerskapsrollen (Nussbaum 2010:65-67). Her mener jeg museene har et stort potensial. Som vi har sett her (og i kapittel 6) kan museene være gode på praktisk, sosial og helhetlig læring.<sup>265</sup> Dermed har de mulighet til å være en arena hvor reelle samfunnsproblemer blir debattert og studert, og hvor både praktiske, intellektuelle og emosjonelle medborgerferdigheter blir utviklet.

Museer er også uavhengige kunnskapsinstitusjoner som står friere enn skolen, og som kan tilby en annen type læring enn det skolen kan. De kan utfylle det formelle utdanningssystemet, og de kan bidra til livslang læring.

Samlet mener jeg dette viser at museene har mulighet til å bidra når det gjelder utdanning til demokratisk medborgerskap. Dersom de ønsker det, og dersom de jobber bevisst mot det. Men dette vil helt klart være svært utfordrende, det vil antageligvis også kreve en del nytenkning, både når det gjelder samfunnsrolle og arbeidsmåter. Jeg vil komme tilbake til dette, når jeg i kapittel 8 oppsummerer mine funn og vurderinger omkring museenes potensial.

---

<sup>264</sup> Viktigheten av å fokusere på både majoritet og minoritet poengteres av Gary Younge, i artikkelen *The margins and the mainstream* (2012).

<sup>265</sup> Men som vist i kapittel 6 dreier det seg antagelig om et potensiale som i stor grad er urealisert.

## 8 Oppsummering og konklusjon

### 8.1 Museenes potensial som steder for kunnskap, læring og medborgerskap

I denne oppgaven har jeg ønsket å undersøke hvilket demokratisk potensial de offentlig finansierte museene har som steder for kunnskap, læring og medborgerskap (jf. kapittel 1.2).

Jeg ser de offentlige og halvoffentlige museene som *kunnskapsinstitusjoner* med et samfunnsoppdrag om å medvirke til folkeopplysning og demokratisering. Museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner, i lys av *utdanning til demokratisk medborgerskap*, har vært mitt hovedfokus. Særlig ser jeg på museenes potensial som læringsinstitusjoner, og læringspotensialet som finnes dersom museum og skole samarbeider.

Jeg mener min undersøkelse viser at museene har et stort potensial som steder for kunnskap og læring. Samt at de som kunnskapsbaserte og uavhengige utdanningsinstitusjoner kan være sentrale aktører når det gjelder utdanning til demokratisk medborgerskap.

I kapittel 6 har vi sett at museene, dersom de jobber bevisst og tar i bruk en aktiv pedagogikk<sup>266</sup>, har potensiale til å øke folks kunnskapsnivå og forståelse, samt deres motivasjon til å lære. Museene kan tilby en annen type læring enn det formelle utdanningssystemet, en mer kroppslig, praktisk og utforskende læring. Museumsbasert læring kan gi helhetlige og multi-dimensjonale læringsopplevelser - som aktiviserer både intellekt, emosjoner og sansning/kropp. Dette kan gi et betydelig læringsutbytte, også for de som har problemer med tradisjonell skoleundervisning, og det kan skape selvtillit og refleksjon. Noe som igjen kan bidra til å skape kunnskapsrike, aktive og reflekterte medborgere. Den museumsbaserte læringen ble også oppfattet som fornøyeelig, og dette stimulerte til læring. Det læringspotensialet som presenteres i denne undersøkelsen er særlig knyttet til forskning på samarbeid mellom museum og skole, og som vist i kapittel 6 bygger det på et omfattende forskningsmateriale.<sup>267</sup>

Samlet viser dette at museene har potensiale til å utfylle det formelle utdanningssystemet, og slik bidra til utdanningen av medborgerne. Men som forskningen i kapittel 6 påpeker, blir læringspotensialet som finnes ofte ikke utnyttet. Museene domineres av en mye mer begrenset tilnærming til pedagogikk og formidling. Det er fremdeles passiv "learning by looking" som dominerer museumsformidlingen, og ofte er samarbeidet mellom museum og skole for dårlig.

---

<sup>266</sup> Med dette mener jeg en pedagogikk som bevisst søker å skape læringssituasjoner som er aktive og i dialog med de lærende, og som fokuserer både på "hands on" og "minds on". Pedagogikken må også aktivt forholde seg til målsetningen med det enkelte undervisningsopplegg (se kapittel 6 for mer).

<sup>267</sup> I følge forskning på museum og læring øker læringsutbyttet dersom man samarbeider med andre læringsinstitusjoner, samt dersom man knytter formidlingen til aktuelle problemstillinger i samfunnet. Blant annet fordi læring er en prosess over tid, og avhengig av kontekst (jf. kapittel 6).

Forskning viser også at folk ikke opplever museene som relevante informasjonskilder. Dette gjør at det store potensialet som finnes nok er forholdsvis urealisert.

I kapittel 7 undersøker jeg hvilken kunnskap og hvilke medborgerferdigheter som er viktige for demokratier. Jeg anlegger et humant og samfunnsetisk perspektiv, og ser demokratisk medborgerskap som en *rolle* som krever aktiv, reflektert og *ansvarlig* deltagelse i samfunnet. Jeg mener analysen viser at museene har potensial til å bidra med å utdanne ikke bare kunnskapsrike, men også kritiske, reflekterte og ansvarlige demokratiske medborgere.

Det dreier seg om kunnskap og medborgerferdigheter som i dag er truet i det formelle utdanningssystemet, og som er knyttet til både det intellektuelle og det emosjonelle, samt til kritisk tenkning (jf. kapittel 7.3). Museer er som vist institusjoner som kan gi en helhetlig læringserfaring, som aktiviserer ikke bare intellektet, men også følelsene og sansene våre. Dermed har museene potensial til å bidra med ikke bare kunnskap, men også den følsomheten og den erfaringsbaserte berørtheten som Nussbaum (2010) og Foros/Vetlesen (2012) viser er viktig (jf. kapittel 7.2 og 7.3). Som disse forskerne fremhever trenger demokratiet medborgere som er i stand til både intellektuell vurdering, samt har evne til å bli affektivt berørt.<sup>268</sup> Dersom vi skal kunne opptre som ansvarlige og moralske aktører er det avgjørende at det finnes et gjensidig og korrigerende samspill mellom affektive og kognitive evner. Men som Nussbaum (2010)<sup>269</sup> viser kan følelsene være både umoralske og gi ujevne sympatier, derfor trengs det også et bevisst forhold til etikk og verdier. Hun mener et fokus på alle menneskers likeverd hele tiden må ligge i bunn, samt at det må fokuseres på den sårbarheten og gjensidige avhengigheten alle mennesker deler. Foros og Vetlesen (2010) fremhever at vi trenger en syntese av kunnskap og verdier, og at det er her vi finner visdommen. Dersom museenes potensial på dette området skal utnyttes trengs det altså et bevisst forhold til ikke bare kunnskap og pedagogikk, men også til etikk og verdier. Museene har tradisjonelt kjørt en såkalt nøytralitetslinje. Som svært mange har påpekt de senere år (også kulturpolitikken) er det naivt å tro at museenes formidling og rolle i samfunnet kan være nøytral. Museene kan ikke unngå å stå for verdier.<sup>270</sup> Dersom deres potensial når det gjelder å bidra til å utdanne ansvarlige demokratiske medborgere skal utnyttes, må de ha et bevisst forhold til hvilke verdier de formidler og hvorfor.

---

<sup>268</sup> Herunder både forestillingsevne og sympati (jf. Nussbaum (2010), i kapittel 7.3.2).

<sup>269</sup> Se særlig side 27-46.

<sup>270</sup> Se for eksempel Sandell (2012), Ydse (2007), Vestheim (2003) og Frøyland (2002a).

Dersom museenes potensial som utdannere til demokratisk medborgerskap skal realiseres kreves det antagelig også endring og nytenkning på andre områder. For eksempel når det gjelder museenes formål og kunnskapsprosjekt.

I kapittel 5 undersøker jeg hvordan kulturpolitikken knytter museene til demokratisering, og analyserer hvilken samfunnsrolle museene pålegges å ha når det gjelder demokrati og folkeopplysning. Jeg fant at kulturpolitikken<sup>271</sup> fremhever at museene skal fokusere på ”kunnskapspotensialet i materielle kulturuttrykk”, og at de i stor grad skal ta utgangspunkt i samlingene sine. Videre fant jeg at kulturpolitikken vektlegger at museene skal bedrive identitets- og anerkjennelsespolitikk gjennom representasjon. Dette er i tråd med Eriksen (2010), som hevder at det virker å være bred kulturpolitisk og museumsfaglig enighet om at museenes kunnskapsprosjekt er å fortelle identitetsbærende historier. Museenes rolle som steder for representasjon og kulturell identitet er påpekt av mange forskere.<sup>272</sup> Foruten en forholdsvis generell konstatering av museenes rolle som folkeopplysere (formidlere av kunnskap og opplevelser), så knytter kulturpolitikken i stor grad det demokratiske til nettopp viktigheten av at museene må representere alle deler av befolkningen, og gi alle like kulturelle rettigheter. Det er medborgerskap som status og like rettigheter som i størst grad vektlegges. Der det fokuseres på medborgerplikter er det først og fremst viktigheten av kulturell toleransetrening som fremheves. Demokratisering diskuteres hovedsakelig som demokratisering av kulturen og kulturarven, ikke som noe mer konkret og politisk.

Jeg mener dette store fokuset på kultur, identitet og representasjon er for snevert dersom museenes potensial når det gjelder utdanning til ansvarlig demokratisk medborgerskap skal utnyttes. Dersom vi vender tilbake til den internasjonale museumsorganisasjonen ICOM (2007) sin definisjon av et museum ser vi at det er kunnskap om ”menneskene og deres omgivelser” museene grunnleggende sett skal formidle om.<sup>273</sup> Derfor trenger ikke fokuset kun være på kultur, identitet og representasjon, vil jeg hevde. Spesielt ikke i lys av den kulturelle identitetspolitikkenes uheldige virkninger (jf. kapittel 5.4.5). Dersom museene skal bidra til utdanning til demokratisk medborgerskap, vil et slikt utvidet kunnskapsprosjekt være mer formålstjenlig.<sup>274</sup> Som vist i kapittel 2.1 er museumshistorien svært sammensatt, og museum

---

<sup>271</sup> Samt sannsynligvis også museumsfeltet selv. Det virker nemlig å være et gjensidig korrigerende samspill mellom kulturpolitikken, den museologiske forskningen og feltet selv.

<sup>272</sup> Se for eksempel Macdonald (2011a/b) og B.E. Jensen (2006).

<sup>273</sup> Se starten av kapittel 2.1 for hele definisjonen.

<sup>274</sup> Janes (2009) har et tilsvarende syn, han fremhever at formålet til alle kompetente museum er å utforske og forsøke å gi svar på et fundamentalt spørsmål, nemlig - hva vil det si å være et menneske? Han mener museum har et stort potensial her, fordi dette er noe ingen andre samfunnsinstitusjoner har mulighet til å gjøre: ”Governments are not equipped to do this, business is committed to homogenization and efficiency in the name

er ikke noe entydig begrep. Det som derimot har kjennetegnet museene helt fra antikken er at de er kunnskapsinstitusjoner, som har dreid seg om organisering og kommunikasjon av kunnskap, samt om kunnskapens rolle i offentligheten (Eriksen 2009, Findlen 1989/1994). Dermed burde museene ha mulighet til å nytenke og utvide sitt kunnskapsprosjekt og formål, slik at de i større grad kan utnytte sitt store potensial som institusjoner for utdanning til ansvarlig demokratisk medborgerskap.

Menneskerettighetene sees gjerne som demokratiets normative grunnlag, og kanskje kan de være det verdigrunnlaget museene tar utgangspunkt i? Da mener jeg ikke menneskerettighetene forstått som kun like rettigheter, men menneskerettighetene forstått som alle menneskers likeverd. Det er i dag en del forskere og museumsfolk som har begynt å nytenke museenes samfunnsrolle nettopp med utgangspunkt i menneskerettighetene, og mange av disse har utdanning som en sentral målsetning. Carter og Orange (2011)<sup>275</sup> tar til orde for at museene ikke lenger primært er institusjoner for representasjon. De er i dag, gjennom et forandret institusjonelt ethos og formål, engasjert i nye former for praksis (2011:11). Det har nemlig vokst frem en ny generasjon museer som fokuserer på menneskerettighetene, og som har satt spørsmål ved formålet til offentlige museer. Man har innsett at museum har et urealisert potensial som en essensiell samfunnsinstitusjon og som en sentral aktør i sivilsamfunnet (Janes 2009:18). Dette skiftet i formål sees gjennom at en del museer har gått bort fra å bare representere menneskelige erfaringer, til å i stedet ha en mer aktivistisk tilnærming, hvor man søker å skape støtte for menneskerettighetene og for progressiv samfunnsutvikling (Carter og Orange 2011:2). Også forskere som Sandell, Nightingale, Dodd og Ott<sup>276</sup> har tatt til orde for en slik mer aktivistisk praksis. Ott mener museum er unikt plassert til å gjøre dette fordi de har en posisjon mellom ”advocacy and scholarship” (Ott 2010:270). For meg er det et viktig poeng når det gjelder museenes potensial og samfunnsrolle. Jeg mener museer har en viktig rolle i demokratiet, og i utdanningen av medborgere, nettopp fordi de har en unik posisjon som uavhengige kunnskapsinstitusjoner som kan formidle mellom vitenskapen og medborgerne/sivilsamfunn. De har en friere stilling enn det formelle utdanningssystemet, og de kan bidra til livslang

---

of profit, and most universities are still grappling with their real and perceived separation from their communities” (Janes 2009:18).

<sup>275</sup> I artikkelen *The work of museums: The implications of a human rights museology* (Jennifer Carter og Jennifer Orange, 2011). Presentert på en internasjonal konferanse for menneskerettighetsmuseum. Konferansen hadde temaet ”Fighting for equality: Social change through human rights activism” (Oktober 2011).

<sup>276</sup> Det er mange som nå tar til orde for at museene har et urealisert potensial som agenter for progressiv samfunnsutvikling. Se for eksempel Nightingale og Sandell (2012), Nightingale (2012), Sandell, Dodd og Ott (2010), samt Hein (2011).

læring. De har også et stort potensial som formidlingsinstitusjoner, siden de kan tilby helhetlige, aktive og fornøyelige læringssituasjoner (jf. kapittel 6). Innen academia er det, med noen få unntak, som kjent publisering i vitenskapelige tidsskrifter som er i fokus, ikke formidling til medborgerne. Museene har også en annen unik rolle som formidlere. Som Carter og Orange poengterer har museene en unik posisjon som formidlere mellom det politiske nivået og sivilsamfunnet/medborgerne (2011:8).<sup>277</sup> Denne mellomposisjon er verdifull, for eksempel dersom man ønsker å fremme menneskerettighetene (samme sted).<sup>278</sup> Den er også verdifull dersom man ønsker å bidra til utdanning til demokratisk medborgerskap. For demokrati dreier seg også om politikk, og dersom museene skal spille en rolle her må de tørre å ta opp politiske tema. Demokratiet er avhengig av medborgere som er i stand til å reflektere godt og kritisk rundt politiske spørsmål.<sup>279</sup> Samlet mener jeg derfor at museene er sentralt plassert til å kunne bidra med å utdanne ansvarlige demokratiske medborgere.

Jeg mener min undersøkelse viser at museene har et stort potensial som steder for kunnskap og læring. Som kunnskapsbaserte og uavhengige utdanningsinstitusjoner kan de være sentrale aktører i utdanningen av demokratiske medborgere. Men dersom dette potensialet skal utnyttes vil det kreve nytenkning og endring på en rekke områder. Flere forskere<sup>280</sup> peker på behovet for fornyelse av museumsinstitusjonen og dens samfunnsoppdrag, og denne oppgaven kan sees som et bidrag i debatten.

---

<sup>277</sup> Vestheim har et tilsvarende syn i artikkel *Om legitimitet i kulturinstitusjonar* (2003).

<sup>278</sup> Carter og Orange mener menneskerettighetsarbeid- og aktivisme er en unik mulighet for museene, som gjør at museene kan returnere til "the founding educational roles of museums and to think pedagogy widely" (Carter og Orange 2011:12). Mange museum som jobber med menneskerettigheter har utdanning som en sentral målsetning. Kunnskapsformidling og dokumentasjon er gjerne primære mål, men det fokuseres også på å skape moralsk refleksjon om medborgerplikter og medborgeroppførsel. Noen har også en mer reformistisk intensjon gjennom å oppfordre til sosial aktivisme. De sistnevnte skiller seg ut gjennom sitt eksplisitte formål om å ikke bare endre tenkning og fremme større individuell ansvarlighet, men også søke å mobilisere samfunn til å handle (Carter og Orange 2011:4-5).

<sup>279</sup> Siden det i et demokrati er folket som skal ha makt over de politiske beslutningene - folkesuverenitetsprinsippet (jf. kapittel 3.3.1).

<sup>280</sup> For eksempel hevder Ydse at det er "nødvendig for museene å definere sitt samfunnsoppdrag på nytt" (Ydse 2007:29). Mens Janes (2009), i lys av utfordringene verden står overfor i dag (blant annet når det gjelder miljø og fordelingsproblemer), hevder irrelevans vil bli resultatet om ikke museumsinstitusjonen fornyer seg.

## Litteraturliste

- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). [Lund]: Studentlitteratur.
- Alzén, Annika, & Aronsson, Peter. (Red.). (2006). *Demokratisk kulturarv? : nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*. Norrköping: Linköpings Universitet.
- Amundsen, Arne Bugge & Brenna, Brita. (2003). Museer og museumskunnskap. Et innledende Essay. I B. Rogan, M. C. Stang & A. B. Amundsen. (Red.). *Museer i fortid og nåtid : essays i museumskunnskap*. Oslo: Novus forl.
- Amundsen, Arne Bugge og Brenna, Brita. (2010). Museer, kritisk museologi og tverrfaglige museumsstudier. I B. Rogan & A. B. Amundsen. (Red.), *Samling og museum : kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus forl.
- Anderson, David. (2012). Creativity, learning and cultural rights. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Annette, John, Crick, Bernard, & Lockyer, Andrew. (Ed.). (2003). *Education for democratic citizenship : issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate.
- Apall-Olsen, Linken. (1997). *Livslang læring i museer : nye mål for museumsformidling*. Oslo: Norsk museumsutvikling.
- Aronsson, Peter. (2006). Demokratisk kulturarv : nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker. I A. Alzén & P. Aronsson. (Red.). *Demokratisk kulturarv? : nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*. Norrköping: Linköpings Universitet.
- Benhabib, Seyla. (2011). *Et annet verdensborgerskap*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Bergman, Margareta, Gundersen, Jon, Storsveen, Elise, Rønning, Beathe C., Matte, Pierre Lionel, & Norsk kulturråd. (2009). *Museale forstyrrelser : et forsøksprosjekt i regi av Norsk kulturråd*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Berkaak, Odd Are. (2003). *Samtid: en lang historie : en evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Berkaak, Odd Are, Gammersvik, Ågot, Gynnild, Svein, & Lyngø, Inger Johanne. (Red.). (2009). *På sporet av den tapte samtid*. [Oslo] Bergen: Norsk kulturråd. Fagbokforl.
- Bjurström, Erling, Scott Sørensen, Anne, Vike, Halvard, Nordgård, Yngve, & Høystad, Ole Martin. (2008). *Nye kulturstudier : en innføring*. Oslo: SAP : Spartacus.
- Bjørnsen, Egil. (2009). *Norwegian cultural policy : a civilising mission?* (Doktorgradsavhandling, University of Warwick).
- Bodo, Simona. (2012). Museums as intercultural spaces. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.



- Brenna, Brita. (2010). Tidligmoderne samlinger. Fra det kuriøse til det normale. I B. Rogan & A. B. Amundsen. (Red.), *Samling og museum : kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus forl.
- Carter, Jennifer & Orange, Jennifer. (2011). *The work of museums: The implications of a human rights museology*. I Federation of International Human Rights Museums Conference, International Slavery Museum, Liverpool, U.K. October 10-13, 2011. Hentet (3/7-2012) fra: <http://www.fihrm.org/conference/conference-2011/documents/JCarterJOrange-Paper.doc>
- Cheddie, Janice. (2012). Embedding shared heritage: human rights discourse and the London Mayor's Commission on African and Asian Heritage. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Conn, Steven. (2010). *Do museums still need objects?* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dahl, Hans Fredrik & Helseth, Tore. (2006). *To knurrende løver. Kulturpolitikens historie 1814-2014*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, Arild. (2006). *Behaget i kulturen : en studie av kunst- og kulturpublikum*. [Oslo]. Bergen: Norsk kulturråd. I kommisjon hos Fagbokforl.
- Dewdney, Andrew, Dibosa, David & Walsh, Victoria. (2012). Cultural diversity: politics, policy and practices. The case of Tate Encounters. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Dodd, Jocelyn, Sandell, Richard, & Garland-Thomson, Rosemarie. (Ed.). (2010). *Re-presenting disability : activism and agency in the museum*. London: Routledge.
- Eriksen, Anne. (1999). *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax.
- Eriksen, Anne. (2009). *Museum : en kulturhistorie*. Oslo: Pax.
- Eriksen, Anne. (2010). Fra stevneplass til dialoginstitusjon. Norske kulturhistoriske museer 1950 - 2010. I B. Rogan & A. B. Amundsen. (Red.), *Samling og museum : kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus forl.
- Eriksen, Thomas Hylland. (2008). *Globalisering : åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforl.
- Falk, John H., Dierking, Lynn D., & Adams, Marianna. (2011). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. I S. Macdonald. (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Fjellheim, Bjørn, & Hjemdahl, Anne-Sofie. (Red.). (2007). *Inn i et nytt årtusen : museene og samtiden*. Oslo: Novus.

- Fjørtoft, Kjersti. (2007). Pluralismens utfordringer : Habermas og Rawls om liberalisme, demokrati og offentlig fornuftsbruk. I O. Lysaker & G.C. Aakvaag (Red.), *Habermas : kritiske lesninger*. Oslo: Pax.
- Fleming, David. (2010). *The role of museums in society*. Kan nå hentes på: <https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/david-fleming>
- Foros, Per Bjørn, & Vetlesen, Arne Johan. (2012). *Angsten for oppdragelse : et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Frøyland, Merethe. (2002a). *Fra gråstein til ekte sølv : en modell og et teoretisk rammeverk for hvordan museene kan bidra til å øke folks naturvitenskapelige forståelse, med geologi som eksempel*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet).
- Frøyland, Merethe. (2002b). Sammen drag doktorgrad. Hentet (5/7-2012) fra: <http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/historikk/2001-2005/merethefroylandsammendrag.html>
- Frøyland, Merethe. (2003). Multiple erfaringer i multiple settinger : MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidling. *Nordisk Museologi*, 2003(2), s. 51-70.
- Frøyland, Merethe. (2010). *Mange erfaringer i mange rom : variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt forl.
- Frøyland, Merethe, & Langholm, Guri. (2009). Skole og museum bør samarbeide bedre. *Nordisk Museologi*, 2009(2), s. 92-109.
- Fyfe, Gordon. (2011). Sociology and the Social Aspects of Museums. I S. Macdonald. (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Gjestrup, John Aage. (1988a). Museene mot år 2000. I M. Maure & J. A. Gjestrup. (Red.) *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Gjestrup, John Aage. (1988b). Økomuseer i Norge. I M. Maure & J. A. Gjestrup. (Red.) *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Grepstad, Ottar. (2010). *Gledene ved endring og konflikt*. Kan nå hentes på: <https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/ottar-grepstad>
- Hageberg, Arne Olav. (2010). Eg har møtt ei som vil endre verda. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(3), s. 227-234. Hentet fra: [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=108604&a=3&sok=1](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=108604&a=3&sok=1)

- Halsaa, Beatrice & Hellum, Anne. (2010). Rettferdighet – en dyd av nødvendighet. I A. Hellum & B. Halsaa. (Red.). *Rettferdighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haydon, Graham. (2003). Aims in Citizenship Education: Responsibility, Identity, Inclusion. I J. Annette, B. Crick & A. Lockyer. (Ed.), *Education for democratic citizenship : issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate.
- Hein, George E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hein, George E. (2005). *The Role of Museums in Society: Education and Social Action*. I Seminar for Museum Educators: Jyväskylä, Finland. 9 November 2005. Hentet (6/7-2012) fra: <http://www.museoliitto.fi/seminaarit/museolehtoriipaivat05/esitelmat/Finland-lec.1PC.pdf>
- Hein, George E. (2011). Museum Education. I S. Macdonald. (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Hellum, Anne, & Halsaa, Beatrice. (Red.). (2010). *Rettferdighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, Ellen K., & Frøyland, Merethe. (1998). *Hva vet vi om læring i museer? : om museums pedagogikk*. Oslo: Norsk museumsutvikling.
- Hoelscher, Steven. (2011). Heritage. I S. Macdonald. (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Holme, Idar Magne, & Solvang, Bernt Krohn. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg. ed.). [Oslo]: TANO.
- Holter, Harriet, & Kalleberg, Ragnvald. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hooper-Greenhill, Eilean. (2007). *Museums and education : purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Høstmælingen, Njål. (2010). *Hva er menneskerettigheter* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- ICOMs museumsetiske regelverk*. (2008). Oslo: ABM-utvikling.
- Ingemann, Bruno, & Hejlskov Larsen, Ane. (Red). (2005). *Ny dansk museologi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Janes, Robert R. (2009). *Museums in a troubled world : renewal, irrelevance or collapse?* London: Routledge.
- Jensen, Bernard Eric. (2006). At forvalte kulturarv : en identitetspolitisk arbeids- og kamplads. I A. Alzén & P. Aronsson. (Red.). *Demokratisk kulturarv? : nationella*

*institutioner, universella värden, lokala praktiker*. Norrköping: Linköpings Universitet.

- Johannisson, Jenny. (2009). A Sense of Place? Tracing a Spatial Approach to Cultural Policy. I Miikka Pyykkönen, Niina Simanainen, Skarias Sokka (Ed.). *What about Cultural Policy?* SoPhi. Minerva, Helsinki/Jyväskylä.
- Kaldal, Ingar. (2003). *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo: Samlaget.
- Lindgren, Lena. (2011, 11-17.03.). Lett match i vitenskapsakademiet. *Morgenbladet*, 191(10), s. 4-5.
- Lindner, Evelin G. (2004a). Theory of Humiliation by Lindner: Long Paper. *Human Dignity and Humiliation Studies*. Hentet fra:  
<http://www.humiliationstudies.org/whoweare/evelin13.php>
- Lindner, Evelin G. (2004b). Theory of Humiliation by Lindner : Summary (as table). *Human Dignity and Humiliation Studies*. Hentet fra:  
<http://www.humiliationstudies.org/whoweare/evelin11.php>
- Lindner, Evelin G. (2004/2007/2008). Evelin Lindner's Global Life World and Scientific Enquiry. *Human Dignity and Humiliation Studies*. Hentet fra:  
<http://www.humiliationstudies.org/whoweare/evelin09.php#shortsummary>
- Lysaker, Odin. (2007). Mening og rettferdighet : kritisk teoris opprinnelige innsikt. I O. Lysaker & G.C. Aakvaag (Red.), *Habermas : kritiske lesninger*. Oslo: Pax.
- Lysaker, Odin. (2010). *Sårbar kropp - verdig liv : anerkjennelseskampers eksistensielle kosmopolitikk*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet).
- Lysaker, Odin, & Aakvaag, Gunnar C. (Red.). (2007). *Habermas : kritiske lesninger*. Oslo: Pax.
- Macdonald, Sharon. (Ed.). (2011a). *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Macdonald, Sharon. (2011b). Expanding Museum Studies: An Introduction. I S. Macdonald. (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Mangset, Per. (1995). Kulturpolitiske modeller i Vest-Europa. I G. Arnestad. (Red.), *Kulturårboka 1995*. Det Norske Samlaget, Oslo.
- Maure, Marc, Gjestrum, John Aage. (Red.). (1988). *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Maure, Marc. (1988a). Identitet, økologi, deltagelse – om museenes nye rolle. I M. Maure & J. A. Gjestrum. (Red.) *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok*

- om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Maure, Marc. (1988b). Utstillingen som verktøy for dialog og bevisstgjøring. I M. Maure & J. A. Gjestrum. (Red.) *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Message, Kylie. (2012). Exceeding the limits of representation? Petitioning for constitutional change at the Museum of Australian Democracy. I E. Nightingale & R. Sandell. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Moisi, Dominique. (2010). *Politikk og følelser : hvordan frykt, ydmykelse og håp forandrer verden*. Oslo: Pax.
- Monbiot, George. (2005). *Demokratiets tidsalder : et manifest for en ny verdensorden*. [Oslo]: Cappelen.
- Museumsbesøk : mer enn en fridag* (2010). ABM-skrift 61. Oslo: ABM-utvikling.
- Nightingale, Eithne & Sandell, Richard. (2012). Introduction. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Nightingale, Eithne. (2012, 01.07.). Social justice isn't easy, but it's important. *Museums Journal*, 112(7), p. 26. Hentet fra: <http://www.museumsassociation.org/museums-journal/comment/01072012-social-justice-isnt-easy-but-its-important>
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Pabst, Kathrin. (2010). *Samlingens plass i museet er ....?* Kan nå hentes på: <https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/kathrin-pabst>
- Parry, Geraint. (2003). Citizenship education: Reproductive and Remedial. I J. Annette, B. Crick & A. Lockyer. (Ed.), *Education for democratic citizenship : issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate.
- Pedersen, Ragnar. (2010). De norske museene får sin form. Utviklingen 1830-1950. I B. Rogan & A. B. Amundsen. (Red.), *Samling og museum : kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus forl.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogan, Bjarne, Stang, Margrethe C., & Amundsen, Arne Bugge. (Red.). (2003). *Museer i fortid og nåtid / essays i museumskunnskap*. Oslo: Novus forl.
- Rogan, Bjarne, & Amundsen, Arne Bugge. (Red.). (2010). *Samling og museum / kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus forl.

- Sandell, Richard, & Nightingale, Eithne. (Ed.). (2012). *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Sandell, Richard. (2012). Museums and the human rights frame. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Sinding-Larsen, Henrik. (2007). Relativt frie ettertanker om frihet. I A. J. Vetlesen & T. H. Eriksen (Red.), *Frihet*. Oslo: Universitetsforl.
- Skot-Hansen, Dorte. (2008). *Museerne i den danske oplevelsesøkonomi : når opplysning bliver til en oplevelse*. Frederiksberg: Imagine.
- Spence, David. (2010). *If we ask, do we have to listen?* Kan nå hentes på: <https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/david-spence>
- Stiglitz, Joseph E. (2008). *Globalisering som virker*. Oslo: Pax.
- Stray, Janicke Heldal. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet).
- Stray, Janicke Heldal. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Talleraas, Lise Emilie. (2009). *Et uregjerlig mangfold? : lokale og regionale museer som saksfelt i norsk kulturpolitikk 1900-cirka 1970*. (Doktorgradsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för kultur- och medievitenskaper).
- Thagaard, Tove. (2010). *Systematik og indlevelse : en indføring i kvalitativ metode* (4. opl. ed.). København: Akademisk Forlag.
- Varine, Hugues de. (1988a). Rethinking the museum concept. I M. Maure & J. A. Gjestrum. (Red.) *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Varine, Hugues de. (1988b). Om økomuseet. I M. Maure & J. A. Gjestrum. (Red.) *Økomuseumsboka : identitet, økologi, deltakelse : ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø: Norsk ICOM : i kommisjon hos Totens Bokhandel : [distribuert av Vest-Agder Fylkesmuseum].
- Vestheim, Geir. (1994). *Museum i eit tidsskifte*. Oslo: Samlaget.
- Vestheim, Geir. (1995). *Kulturpolitikk i det moderne Noreg*. Oslo: Samlaget.
- Vestheim, Geir. (2003). Om legitimitet i kulturinstitusjonar. I B. Rogan, M. C. Stang & A. B. Amundsen. (Red.). *Museer i fortid og nåtid : essays i museumskunnskap*. Oslo: Novus forl.
- Vetlesen, Arne Johan. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforl.



- Vetlesen, Arne Johan & Eriksen, Thomas Hylland. (Red.). (2007). *Frihet*. Oslo: Universitetsforl.
- Vaage, Sveinung. (Red.). (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Winther, Ole. (2010). *National brugerundersøgelse på de statslige og statsanerkendte museer i Danmark*. Kan nå hentes på:  
<https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/ole-winther>
- Witcomb, Andrea. (2011). *Interactivity: Thinking Beyond*. I S. Macdonald. (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Ydse, Tone Fredriksen. (2003). *Kunnskap eller opplevelse? : diskurser i museumsformidlingen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo).
- Ydse, Tone Fredriksen. (2007). *Museum, arkiv og samfunn : kunnskapsbehov og utfordringer*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Younge, Gary. (2012). *The margins and the mainstream*. I R. Sandell & E. Nightingale. (Ed.), *Museums, equality and social justice*. London: Routledge.
- Østerud, Øyvind, Engelstad, Fredrik, & Selle, Per. (2003). *Makten og demokratiet : en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ågotnes, Hans-Jakob, Johansen, Anders, & Losnedahl, Kari Gaarder. (Red.). (2002). *Tingenes tale : innspill til museologi*. Bergen: Universitetet i Bergen, Bergen museum.
- Aakvaag, Gunnar C. (2007). *Radikalt demokrati : utkast til en Habermas-inspirert samfunnsutopi*. I O. Lysaker & G.C. Aakvaag (Red.), *Habermas : kritiske lesninger*. Oslo: Pax.
- Aagedal, Olaf, Villa, Mariann, & Egeland, Helene. (2009). *Lokalt kulturliv i endring*. [Oslo]: Norsk kulturråd : I kommisjon hos Fagbokforl.
- Aagedal, Olaf. (2009a). *Utgangspunktet*. I O. Aagedal, M. Villa & H. Egeland. (Red.). *Lokalt kulturliv i endring* (s. 11-32). [Oslo]: Norsk kulturråd : I kommisjon hos Fagbokforl.
- Aagedal, Olaf. (2009b). *Lokale mytar og festivalar*. I O. Aagedal, M. Villa & H. Egeland. (Red.). *Lokalt kulturliv i endring* (s. 187-221). [Oslo]: Norsk kulturråd : I kommisjon hos Fagbokforl.

## Kulturpolitiske dokumenter

St.meld. nr. 49 (2008-2009). *Framtidas museum : forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Oslo: Kultur- og kirkedepartementet.

St.meld. nr. 22 (1999-2000). *Kjelder til kunnskap og oppleving : om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid og om bygningsmessige rammevilkår på kulturområdet*. [Oslo]: Kulturdepartementet.

NOU 1996:7. (1996). *Museum : mangfold, minne, møtestad*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

St.meld. nr. 48 (2002-2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. [Oslo]: Kultur- og kirkedepartementet.

Brekke, Åshild Andrea. (2010). *Jo fleire kokkar, jo betre søl : medverknad i arkiv, bibliotek og museum*. ABM-skrift 62. Oslo: ABM-utvikling.

*Brudd : om det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige, kontroversielle*. (2006). ABM-skrift 26. Oslo: ABM-utvikling.

*ABM-institusjonenes samfunnsrolle*. ABM-konferansen 2010 (11-12 oktober). Program, brosjyre og en rekke foredrag. Publisert (PDF format) på [www.abm-utvikling.no/kalender/abm-utvikling-arrangerer/abm-konferansen-2010](http://www.abm-utvikling.no/kalender/abm-utvikling-arrangerer/abm-konferansen-2010). Hentet 19/10.2010. (Ikke lenger tilgjengelig). Foredrag, program og brosjyre kan nå hentes på:  
<https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/abm-konferansen-2010.html>

Slyngstad, Stein.<sup>281</sup> (2010). *ABM-institusjonenes samfunnsrolle*. Kan nå hentes på:  
<https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/stein-slyngstad-1>

Urtegaard, Gunnar.<sup>282</sup> (2010). *EuropeanaLocal - Norske samlingar i eit europeisk perspektiv*. Kan nå hentes på:  
<https://www.abmstatistikk.no/abmuweb/kalender/abm-utvikling-arrangerer/gunnar-urtegaard>

---

<sup>281</sup> Daværende direktør ABM-utvikling.

<sup>282</sup> Daværende avdelingsdirektør Digitalt ABM.



## Viktige nettsider

[www.abm-utvikling.no](http://www.abm-utvikling.no)

[www.kulturradet.no/museum](http://www.kulturradet.no/museum)

[www.icom.museum](http://www.icom.museum)

[www.icom-norway.org](http://www.icom-norway.org)

[www.museumsforbundet.no](http://www.museumsforbundet.no)

[www.museumsassociation.org](http://www.museumsassociation.org)

[www.nordiskmuseologi.org](http://www.nordiskmuseologi.org)

[www.museumsnytt.no](http://www.museumsnytt.no)

[www.maihaugen.no/no/samtid/Norge-Samtidsnett/](http://www.maihaugen.no/no/samtid/Norge-Samtidsnett/)

[www.digitaltmuseum.no](http://www.digitaltmuseum.no)

[www.digitaltfortalt.no](http://www.digitaltfortalt.no)

<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety>