



# KREATIVITET OCH MÅNGFALD

*Kulturarvspedagogik för ett nytt decennium*

RAPPORT FRÅN NCK:SVÅRKONFERENS 2011





NCK:S VÅRKONFERENS 2011  
9–10 februari 2011 i Östersund, Sverige

## **KREATIVITET OCH MÅNGFALD** **Kulturarvspedagogik för ett nytt decennium**

KONFERENSRAPPORT

NCK, Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik/  
The Nordic Centre of Heritage Learning  
Box 709  
SE- 831 28 Östersund  
Telefon +46 (0)10 476 89 50  
E-mail: [info@nckkultur.org](mailto:info@nckkultur.org)  
[www.nckkultur.org](http://www.nckkultur.org)

NCK, Östersund 2011

Redigerad av: Sara Grut & Sofia Kling  
Layout: Sara Grut

ISBN: 91-87276-348

# FÖRORD

*Sara Grut & Sofia Kling*

Temat för NCK:s sjätte vårkonferens var "Kreativitet och mångfald – kulturarvs pedagogik för ett nytt decennium". Vid första anblicken kan temat uppfattas som splittrat – vad har kreativitet och mångfald med varandra att göra? – men som konferensen kom att visa hänger dessa koncept ofta samman på ett både inspirerande och utmanande sätt. I dagens samhälle, där mångfald och mångkulturalism blivit värden som vi i tilltagande grad måste försvara, kan nytänkande och kreativitet vara absolut nödvändiga redskap för att pedagogiska program, med mångfald som tema, ska bli effektiva. Som flera artiklar i denna rapport visar kan dessutom mångfald vara starkt bidragande till att kreativa möten, arbetsmetoder och slutresultat uppstår. Det kan alltså konstateras att kreativitet och mångfald ofta samverkar och blir till inspirerande produkter av varandra.

Som konferensens undertitel antyder vill vi se framåt och arbeta framåtsyftande. Vi vill under det decennium som följer se mer kreativitet och mer mångfald, både i den pedagogiska praktiken och i forskningen. Samtidigt kan vi, med en kort tillbakablick, konstatera att det sällan har varit så viktigt som idag med kreativa initiativ till hur mångfaldsbegreppet kan laddas med positiva och livsbejakande värden. I februari 2011, när vårkonferensen hölls, hade Sverige sedan ett halvår tillbaka ett högerpopulistiskt parti i riksdagen. Det är ett parti som konsekvent beskriver kulturarvet som hotat och som dessutom ser sig själva som företrädare för ett exklusivt "svenskt kulturarv". Samma utveckling har vi sett på de politiska arenorna i andra nordiska (och europeiska) länder. I augusti 2011, när detta förord skrivs, har händelserna i Oslo och på Utøya skakat om inte bara oss, utan en hel värld. Av det som har framkommit i media kan det konstateras att kulturarvet också här har haft betydelse för hur konstruerade bilder av ett "vi" och ett "dom" har tagit form.

Med tanke på denna utveckling är det trots allt glädjande att kunna konstatera att det inom kulturarvssektorn görs en hel del för att motverka okunskap, misstänksamhet, avoghet och direkt fientlighet i relation till mångkulturalism och etnisk mångfald. Som föreliggande rapport visar pågår både aktiviteter som eftersträvar ett bättre mottagande av flyktingar, synliggörande av minoritetsgrupper, och kunskapsspridning vad gäller mångkulturens mångåriga och positiva effekter på våra nordiska samhällen. Inför framtiden hoppas vi att arkiv och museum både vill och får fortsätta arbeta aktivt för samhällen där både kreativitet och mångfald främjas.

Konferensens talare bjöd tillsammans på flera infallsvinklar till detta komplexa och viktiga ämne. Först ut var Paolo Federighi, professor i vuxnas lärande vid universitetet i Florens. I artikeln "Managing Diversity and Creating a New Cultural Heritage" väcker Federighi en fråga som är brännande aktuell, såväl på politisk som på praktisk nivå: Hur kan vi hantera den tilltagande mångfalden i samhället samtidigt som vi skapar ett nytt gemensamt kulturarv? I takt med att våra samhällen allt mer kommit att präglas av etnisk och kulturell mångfald finns ett växande behov av att diskutera hur kulturarv konstrueras och vidmakthålls. Kulturarvet är inte på förhand givet, konstaterar Federighi, utan skapas genom komplexa samhälleliga processer. Idealt sett har alla möjlighet att delta i dessa processer, men verkligheten ser mycket annorlunda ut. Vi måste hantera mångfald på ett sätt som gör multikulturalism till en styrka och låta detta förhållningssätt genomsyra organisationen av hela vårt samhälle: våra städer, arbetsplatser, och så vidare. Om mångfald hanteras på ett sätt som visar respekt för skillnader så blir även det kulturarv, som vi gemensamt konstruerar, öppet för en global värld och för ett interkulturellt tänkande. Här ligger också nyckeln till byggandet av starkare, tryggare och mer demokratiska samhällen.

På Paolo Federighis såväl humoristiska som allvarliga föredrag följde Anne Bamfords inspirerande plädering för kulturella och kreativa uttrycksformer i undervisningen av barn. Bamford, som till vardags är professor och direktor för "The Engine Room" vid University of the Arts London, har till denna rapport skrivit artikeln "Accessible, Appropriate, Affordable and Attractive: The challenges of cultural experiences". Här framhåller hon hur ett aktivt deltagande i konst och kultur från unga år skapar innovationskraft, kreativitet och entreprenörskap som i förlängningen är till nytta och glädje för både den enskilde individen och för samhället i stort. I likhet med Paolo Federighi pekar Bamford också på farorna med att exkludera människor från deltagande i kulturella aktiviteter. Om människor förnekas tillgång till kultur kan de också få svårigheter att utveckla sociala och kulturella nätverk.

Helene Illeris föredrag om konstpedagogik och drömmen om social rättfärdighet hölls under konferensens andra dag och utgjorde en fin övergång från de teman som behandlats av Federighi och Bamford. Illeris är professor i konstpedagogik och bidrar till denna rapport med artikeln "Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv", som tidigare publicerats i tidskriften *Nordisk Museologi*. I artikeln anlägger Illeris ett kritiskt didaktisk perspektiv på förhållandet mellan teori och praktik inom det konstpedagogiska fältet. Hon pekar på behovet av att, inom ramen för konst- och museipedagogiken, hitta sätt att stärka banden mellan teoretiska perspektiv och praktisk verksamhet. Utifrån våra iakttagelser kan vi bara konstatera att Illeris synpunkt har bäring på kulturarvspedagogik i bred mening och det är därför särskilt glädjande att hon med sin artikel så tydligt demonstrerar hur en analys, som på en och samma gång är såväl teoretiskt initierad som praktisknära, kan te sig.

Vid 2010 år vårkonferens belönades arkivarien vid Ålborgs stadsarkiv, Bente Jensen, med NCK:s pedagogiska pris. Vid årets konferens återkom hon till Östersund för att på sedvanligt vis hålla den föreläsning som priset förpliktar till. Jensens anförande, liksom hennes bidrag till den här rapporten, fokuserade på arkivpedagogikens ställning och utveckling under det senaste decenniet. Precis som titeln på hennes artikel, Kommunikation, kreativitet og kulturudveksling - "Arkiver for alle" på vej ind i et nyt decennium, antyder har denna utveckling bland annat inneburit genomgripande förändringar i arkivens sätt att kommunicera med sina brukare. Inte minst beror detta på en gradvis ökande användning av web 2.0-verktyg, i form av till exempel sociala medier. För alla som är intresserade av arkivpedagogikens utveckling och nuvarande ställning utgör Jensens text ett lika välkommet som välbehövligt bidrag.

Eva Insulander disputerade i didaktik 2010 och är nu verksam som forskare och lektor vid Stockholms universitet. Hennes avhandling, liksom det intressanta bidraget till den här publikationen, kretsar kring studiet av besökare och deras lärande i två fasta utställningar om forntiden på Historiska museet i Stockholm. I sin artikel "Design för lärande på museum" betonar Insulander lärandets kreativa dimension. Hon beskriver ett nytt teoretisk perspektiv som gör det möjligt att studera hur museibesökare, utifrån intresse och identitet, hittar principer för att ordna stoffet i en utställning. Man kan därför säga, menar Insulander, att besökarna designar sina egna unika utställningar.

Under vårkonferensens första dag anordnades även en specialsession på temat "Kulturarvspedagogik och integration". Talarna i sessionen – Maria Press, Marit Hosar och Susanna Lovén – hade bjudits in för att dela med sig av sina respektive erfarenheter av att arbeta med sinsemellan mycket olika integrationsprojekt.

Maria Press arbetar som arkivarie vid statsarkivet i Trondheim och har med utgångspunkt i sitt föredrag skrivit artikeln "Er det sant? Å sette verdenskartet på Trondheim". Här beskriver hon hur ABM-institutioner tillsammans med företrädare för konstområdet skapade ett lekfullt och nyskapande pedagogiskt upplägg som syftade till att få skolelever att utforska sin lokalhistoria och därigenom också få kännedom om hur denna, i alla tider, präglats av mångkultur. Det är viktigt att sprida kunskap om fungerande samarbetsmodeller för projekt som drivs inom ramen för kulturarvssektorn. Press artikel utgör, inte minst av denna anledning, ett viktigt bidrag.

Opplandsarkivet, vid friluftsmuseet Maihaugen, har under de senaste åren varit involverat i flera projekt som rör dokumentation av nyare invandring till Norge. Marit Hosar är arkivchef på Opplandsarkivet och framhåller i artikeln "Hele verden i Oppland" att arkivens uppdrag i många avseenden är tydligt reglerade men att det i fallet med källor från privata aktörer mest är tillfälligheter som avgör vad som hamnar i arkivinstitutionernas magasin. För att kunna belysa fler sidor av samhällets utveckling är det viktigt att använda många skilda insamlingsmetoder och kommunikationsvägar. Hosars artikel innehåller i detta avseende många värdefulla uppslag och strategier.

Susanna Lovén, intendent vid Torekällbergets friluftsmuseum i Södertälje, har till denna rapport skrivit en personlig betraktelse över sin roll i ett projekt där Södertälje kommun, i samarbete med andra aktörer, försökte förbättra väntetiden för barnfamiljer som sökt asyl i kommunen. Lovéns artikel har titeln "'Varför tror du inte på Gud?'. Projektet Solrosen i Södertälje. Kreativa möten i asylprocessen" och beskriver hur hon, på eget initiativ, tog kontakt med projektet och föreslog att museet skulle spela en roll i dessa sammanhang. Lovéns engagemang blev början till många nya kontakter och aktiviteter som på olika sätt involverade asylsökande eller personer med invandrarbakgrund som är bosatta i Södertälje. Det skapade också många nya insikter kring värdet av samtal och kreativa möten. Lovéns artikel visar på ett inspirerande sätt att det är fullt möjligt att börja samarbeta under väldigt enkla och okomplicerade former.

Parallella seminarier är ett återkommande inslag under NCK:s vårkonferenser. Seminarierna syftar till att ge praktiker som kulturarvspedagoger, kulturentreprenörer, lärare och andra som är intresserade av kulturarvspedagogik möjlighet att presentera och diskutera konferensens tema eller andra närliggande teman. Margaretha Häggström och Anita Synnestevedt,

Anna Carsén samt Maria Logothetis bidrar alla med artiklar som baseras på deras föredrag under de parallella seminarierna.

Vårkonferensen är ju, som ovan nämnts, också det tillfälle då NCK:s pedagogiska pris delas ut. 2011 års pristagare är Gösta Öborn, världsarvspedagog på världsarvet Grimeton i Varbergs kommun. Gösta är den femte pristagaren i ordningen och tilldelades utmärkelsen för sin förmåga att tänka nytt och inspirera. Talet till pristagaren och den fullständiga motiveringen kan du ta del av allra sist i rapporten.

# INNEHÅLL

<b>FÖRORD .....</b>	<b>3</b>
<i>Sara Grut &amp; Sofia Kling</i> .....	3
<b>KEYNOTES.....</b>	<b>9</b>
MANAGING DIVERSITY AND CREATING A NEW CULTURAL HERITAGE.....	10
<i>Paolo Federighi</i> .....	10
ACCESSIBLE, APPROPRIATE, AFFORDABLE AND ATTRACTIVE: THE CHALLENGES OF CULTURAL EXPERIENCES.....	15
<i>Anne Bamford</i> .....	15
KUNSTPÆDAGOGISK TEORI OG PRAKSIS I ET DIDAKTISK PERSPEKTIV.....	21
<i>Helene Illeris</i> .....	21
KOMMUNIKATION, KREATIVITET OG KULTURUDVEKSLING. "ARKIVER FOR ALLE" PÅ VEJ IND I ET NYT DECENNIUM.....	41
<i>Bente Jensen</i> .....	41
DESIGN FÖR LÄRANDE PÅ MUSEUM.....	55
<i>Eva Insulander</i> .....	55
<b>SPECIALSESSION .....</b>	<b>65</b>
ER DET SANT? Å SETTE VERDENSKARTET PÅ TRONDHEIM .....	67
<i>Maria Press</i> .....	67
HELE VERDEN I OPPLAND.....	75
<i>Marit Hosar</i> .....	75
"VARFÖR TROR DU INTE PÅ GUD?". PROJEKTET SOLROSEN I SÖDERTÄLJE. KREATIVA MÖTEN I ASYLPROCESSEN.....	87
<i>Susanna Lovén</i> .....	87
<b>PARALLELLA SEMINARIER .....</b>	<b>95</b>
KULTURARV PÅ SCHEMAT .....	97
<i>Margaretha Häggström &amp; Anita Synnestvedt</i> .....	97



I DIALOG MED KONSTEN .....	109
<i>Anna Carsén</i> .....	109
PLATSR.....	111
<i>Maria Logothesis</i> .....	111
TAL HÅLLET I SAMBAND MED UTDELANDET AV NCK:S PRIS FÖR 2011 .....	113
<i>Till Gösta Öborn</i> .....	113

## KEYNOTES

# MANAGING DIVERSITY AND CREATING A NEW CULTURAL HERITAGE

*Paolo Federighi*

Università di Firenze

Cultural heritage is not something that is simply bestowed upon us. It is created through complex societal processes in which, ideally, all of us equally can partake. As our societies are becoming more culturally diversified, so is our cultural heritage. While some welcome these changes others tend to view the cultural heritage as being under threat. How can we mediate between these views, manage diversity and create a new cultural heritage? This is the subject of this paper.

## **Defining cultural heritage**

Let us start by preliminary defining what is meant by cultural heritage. The meaning we assume is double and concerns both:

- identification, interpretation, maintenance, and preservation of physical heritage assets, and
- intangible aspects of heritage, such as traditional skills, cultures and languages, embedded in the lives and living conditions of local communities

This definition was supported by the Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development (Stockholm, 1998) which also adopted the definition of culture as signifying: “not only the arts and letters, but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions and beliefs”.

The Unesco Convention goes more into detail about safeguarding the intangible aspects of heritage. According to the Convention “intangible cultural heritage” is manifested inter alia in the following domains:

- oral traditions and expressions, including language as a vehicle of the intangible cultural heritage;

- performing arts;
- social practices, rituals and festive events;
- knowledge and practices concerning nature and the universe;
- traditional craftsmanship.

What is fundamental from my point of view is to admit that the intangible cultural heritage is produced not just by historical actors from the past or from the present, but also by the actors living in our land and building the common future. The Unesco Convention conveys this fact in the following way

This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity. (Unesco, MISC/2003/CLT/CH/14, Paris, 17 October 2003).

### ***Community dimension***

Everyone who lives in a territory, belongs to an organisation or is connected to different networks, takes part in the production and reproduction of cultural heritage of this territory/organisation/network. But a phenomenon or an artefact which we at first glance would classify as originating from one specific region or country, might just as well have been invented somewhere else. Pasta – this ever so important part of Italian cultural heritage – is but one example of this. For ethnocentric Europeans, who believe spaghetti is Italian (or crayfish Swedish), it should be interesting to learn that the first writings about the dry pasta used in Italy today came from Ziryāb (in arab بايرز ), whose real name was Abū l-Hasan or Alī b. Nāfi (Iraq, 789 – Cordova, 857).

Like this happened in the past, we are – in fact – now building our future on diversity. All statistics and prognosis about EU population and immigration are very clear on this point. For example, research from 2008 concerning Germany predicted that in 2010, 50 per cent of the country's population under 40 years of age, and 60 per cent of all children and teenagers living in urban areas, would have a migrant background. It is self-evident that society's cultural offers need to be adjusted accordingly and for this reason it is now obligatory for German libraries to provide multicultural services (Hauke, P.; Busch, R. (ed.). *Brücken für Babylon: Interkulturelle Bibliotheksarbeit*. Bad Honnef: Bock-Herchen, 2008: 177).

### ***Cultural diversity as fact and strategy***

Cultural diversity basically means having to recognize and promote cultural pluralism in the broadest sense of the term. Yet equating human identity with cultural diversity equally means having to recognize that the very concept of diversity itself involves the presence of unity, without which diversity itself would merely amount to multiplicity.

As suggested in the quotation above, the concept of cultural diversity is a means to promote and recognise that culture is a multifaceted phenomenon. However, cultural diversity should also be perceived as a strategy to promote awareness, acknowledgement and implementation of diversity within institutions.



Human beings are different in age, social and national background, gender, sexual orientation, physical and mental ability as well as religious belief. By acknowledging diversity we also embrace the range of individual skills, educational qualifications, work experiences and backgrounds, languages and other relevant attributes and experiences which differentiate between individuals.

### **Potential ambiguity of the concept**

But the connection between social progress and respect for diversity is neither automatic nor obvious. Diversity can both create cultural richness and be the breeding ground for exclusion and marginalization.

If diversity is a concept that is inclusive to all individuals, it will become very difficult to identify discrimination practices [...]. Diversity studies would then only reach the reductionistic conclusion that 'everyone is different' and, if this conclusion is accepted, the concept of diversity may become "nothing more than a benign, meaningless concept" (Nkomo, "Identities and the complexity of diversity" in Jackson, S. E and Ruderman M. N (eds) (1995) *Diversity in work teams*. Washington DC: American Psychological Association: 248.

Ambiguous presumptions about diversity produce ambiguous strategies of diversity management like for example:

- Assimilation (to enforce adaptation to the customs and attitudes of the prevailing cultural majority)
- Capsulation (to segregate or seclude people in villages or quarters)
- Safeguarding (to transform human beings into protected species, like American Indians)

Cultural diversity does not presuppose a widened participation in the creation of cultural heritage. However, cultural diversity *legitimizes* the widening of such participation. In this regard, the distribution of the power to create, recreate and legitimate cultural heritage is vital and can be exemplified by the following examples of how the occidental "nose" has been culturally constructed throughout history: In ancient Rome and 18<sup>th</sup> century Paris, through the promotion of public policies of personal and public hygiene (Vitruvius, *Architectus sit medicus*; Jean-Noël Hallé, *Mapping the smells of Paris and of different illness in 1790*). In modern times, by the discovery of pathogenic microorganisms and their production of smell. And finally, today, by local and global rules of etiquette and by all those with power to create the Western European cultural heritage of scenting.

By introducing a power relation dimension and, in particular, the right and freedom of access to existing cultural opportunities and of individual cultural expression, Unesco's general principles make it possible to look at these processes in a more realistic and democratic way.

For example, The Universal Declaration on Cultural Diversity (UNESCO General Conference, Paris, 2 November 2001) states that:

[...] All persons have therefore the right to express themselves and to create and disseminate their work in the language of their choice, and particularly in their mother tongue; all persons

are entitled to quality education and training that fully respect their cultural identity; and all persons have the right to participate in the cultural life of their choice and conduct their own cultural practices, subject to respect for human rights and fundamental freedoms (Article 5 – Cultural rights as an enabling environment for cultural diversity).

and in the article about the freedom of expression.

Freedom of expression, media pluralism, multilingualism, equal access to art and to scientific and technological knowledge, including in digital form, and the possibility for all cultures to have access to the means of expression and dissemination are the guarantees of cultural diversity (Article 6).

The only thing which needs to be stressed here is that the rights and freedom of expression is not just for artists, intellectuals, producers of material cultural goods, but for everybody producing... scent.

### **Building the new cultural heritage through cultural infrastructures**

Managing diversity and creating a new cultural heritage requires comprehensive approaches. What is needed is a complex set of measures, the outcome of which will increase employability of diverse labour force and citizenship. However, deliberate efforts are necessary to avoid turning a vulnerable group into an underclass group.

#### ***The intercultural city***

If we were to envision a city striving to combat the above mentioned scenario, what would that city be like? The intercultural city has a diverse population including people with different nationalities, origins, languages or religions/beliefs. The city officials publicly advocate respect for diversity and a pluralistic city identity. Moreover, the city actively combats prejudice and discrimination and ensures equal opportunities for all by adapting its governance structures, institutions and services to the needs of a diverse population. In partnership with the business sector, civil society and public service professionals, the intercultural city develops a range of policies and actions to encourage greater mixing and interaction between diverse groups.

#### ***Building the new cultural heritage in the workplace***

The workplace has always been a focal point for the creation of cultural heritage. The process of creating cultural heritage in the workplace can happen both through what Hattie Hill Enterprises describes as an “inclusive process of appreciating what individuals with different backgrounds bring to the organisation” (Hattie Hill Enterprises, Inc.), and through innovative products and processes, which interpret culture and its values as well as update them.

Diversity management also affects several fields of the workplace, for example recruitment, interviewing, disciplinary actions, rules of conduct, dress codes, perceptions of time, work procedures, motivation for professional development, counselling, work schedule, and the prevailing role of women.

Taken together, a commitment to diversity management affects the skills developed by the personnel (how many languages that are spoken by the staff, for instance). In addition to this, a multicultural approach enhances the organisation’s capability to promote networking and

co-operational relations between official authorities and foreign institutions. Finally, it is important to submit each cultural infrastructure to evaluation, based on criteria capable of showing the variety of fields and devices, thus making it possible for new target groups to be addressed by the cultural services and opportunities.

The cultural heritage we are building for the future have to be open to the global world and intercultural thinking. By deliberately managing diversity in a manner which is respectful to the differences discussed in this paper, stronger, safer and more democratic societies will be possible.

# ACCESSIBLE, APPROPRIATE, AFFORDABLE AND ATTRACTIVE: THE CHALLENGES OF CULTURAL EXPERIENCES

Anne Bamford

University of the Arts London

The right to take part in cultural, creative and artistic life is explicitly included in the *Universal Declaration of Human Rights* (Article 27).<sup>1</sup> Taking part in cultural life implies access to the full cultural life of the community. Access to culture is an essential right of all citizens but becomes fundamental in the case of those with economic and social challenges such as children and young people and the elderly, people with disabilities and different minority groups.<sup>2</sup> This requires countries to manage diversity in a way that supports creative expression and ensures that living heritage is passed on.<sup>3</sup> Despite these ideals, many people are often excluded and marginalised from participating in cultural activities.<sup>4</sup> The denial of access to culture can result in fewer possibilities for people to develop the social and cultural connections.

But let us imagine a different world... A world in which the arts and creative activity are recognized as being integral to the fulfilled human life and as a core foundation of education... A world in which the arts, culture and creative activity are fundamental elements of the learning process, not only at school but throughout life.

---

<sup>1</sup> United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, 10 December 1948.

<http://un.org/Overview/rights.html#a27>. Although established in the 1948, U.N. Declaration of Human Rights and the 1989 U.N. Convention on the Rights of the Child, a 'right to culture' has rarely been given force in domestic legislation. Instead the 'right' has remained a moral right, and it has been translated into effect through initiatives and policies most of which are 'top down' in the sense of being exhortations from, or grant conditions imposed by, governments and funding bodies. With a few exceptions (such as the UK Libraries Act) citizens cannot go to court to give meaning to their supposed 'right'.

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/forum/platform\\_access\\_culture\\_july09.pdf](http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/forum/platform_access_culture_july09.pdf)

<sup>3</sup> Council of Europe: "Action Plan adopted at the 3rd Summit of Heads of State and Government" (2005).

<sup>4</sup> Finding of *The Cultural Dimensions of the Fight against Poverty and Social Exclusion: A European Perspective* A position paper prepared by Culture Action Europe in the context of the preparations of the Belgian presidency conference, Brussels, 17-19 October 2010, <http://www.cultureactioneurope.org>



In this world, there would be innovation led by creativity. Highly creative individuals have significantly higher activation in both the left and right cerebral hemispheres, specifically in the areas associated with fluency, originality and flexibility. Higher activation in these areas is related to the vivid experience of insight, emotions and perceptions present in highly creative individuals.<sup>5</sup> These combined with higher symbolic abilities possessed mainly in the activated frontal lobes of the brain might enable highly creative individuals to translate their experiences into creative works, such as artistic pieces or innovations of products or processes.<sup>6</sup>

The Greeks believed that creativity came from the Gods. During the Romantic period, the preferred thinking was that creativity comes from within. Following on from the Modernist period, we saw the emergence of the more ‘hippy’ view that creativity comes from an unconventional Bohemian life style. The creativity of children was, in accordance with this view, exalted as being the most natural and highest form of creativity. Perhaps this latter view has been quite unhelpful to arts education as, rather than being seen as a crucial element of humanity that needed to be fostered, creativity gained the reputation of being something to be a little scared of, or that of a ‘childish’ action that ‘sensible’ schooling should try to channel or modify or, in the worst instances, suppress.

More recent research on creativity sees it as perhaps a combination of all the above beliefs. Current neurological research on brain function suggests that capacity for creativity is embedded deep in the structures of the brain and that we begin to use this capacity the moment we are born – perhaps the gift from the Gods!<sup>7</sup> Sociological research around creativity supports the view that while creativity comes ‘from within’ it has distinct and observable impacts on personal and social well-being, including increasing collaboration, cooperation, happiness and feelings of well-being.<sup>8</sup> While there is little research supporting the idea that creativity is most apparent in an unstructured environment, certainly environmental factors can either promote or inhibit creative thinking. Rigid management of space or time do appear to reduce creativity, while ‘free flowing’ environments with flexibility and significance seem to be conducive to creative thinking.

Current research places creativity as a form of cognition or thinking that is fostered through experience and critical thinking. Learning itself is a creative process. What we learn depends, for the most part, on how we learn: on the learning place and learning atmosphere, the time, the rhythm and the clearness of presentation. The essential elements are perception and the enjoyment and adventure of seeing and hearing, of trying things out, of simulating, playfully transforming, and achieving new effects under controlled guidance – and, of course, time and again, invention.

---

<sup>5</sup> European Parliament “Can Creativity be Measured?”, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm)

<sup>6</sup> Chavez-Eakle, Rosa Aurora (2009) <http://education.jhu.edu/newhorizons/Journals/spring2010/therelevanceofcreativityineducation/index.html>

<sup>7</sup> Chavez-Eakle, Rosa Aurora (2009) <http://education.jhu.edu/newhorizons/Journals/spring2010/therelevanceofcreativityineducation/index.html> and Semir Zeki Inner Vision: an exploration of art and the brain (oxford University Press, Oxford, 1999)

<sup>8</sup> LaChapelle, Joseph R. (1983) “Creativity research: Its sociological and educational limitations”, in *Studies in Arts Education*. Vol 24, No 2.

Neuroscience research demonstrates how thinking is stimulated by the senses and that creativity requires neuroplasticity. The VI, the visual centre of the brain, is fully mature at birth as if it is ready to receive the visual impressions formed on the retina, whereas the cortex surrounding it mature at different stages after birth depending upon exposure to experiences.<sup>9</sup>

Every day or 'little c' creativity is the type of creativity that makes people adapt to the constantly changing environment, reformulate problems, and take risks to try new approaches to problems. 'Big C' creativity is the kind of creativity that changes some aspects of the culture. Creativity and the ability to innovate are decisive for sustainable economic and social development.

Innovation is defined by the Oslo manual as:

The implementation of a new significantly improved product (good or service), or process, a new marketing method, or a new organisational method in business practices, workplace organisation or external relations.<sup>10</sup>

At present we are at the end of the industrial age. The abilities and skills that were needed to safeguard the social order of industrial society are losing relevance. The modern working world is characterised by perpetual renewal and innovation. An essential competence needed in the future will be the ability to decide which possible solution to a new problem is the right one. For example, the National Endowment for Science (UK), Technology and the Arts (NESTA) suggests that between 2009 and 2013 the UK creative industries, which are responsible for films, music, fashion, TV and video games production, will outstrip the rest of the economy in terms of growth by 4 per cent on average.<sup>11</sup> By 2013, the sector is expected to employ 1.3 million people.

Surveys show that soft skills such as adaptability were more valuable to employers than education or qualifications. NESTA have received evidence that suggests the soft skills employers are looking for are (in order of stated importance):<sup>12</sup>

- Communication skills
- Team working skills
- Confidence

Despite the findings from employers, there are regular calls in the media for schools to "go back to basics". The future basics are likely to include a number of languages (visual, verbal, technological, dramatic, aesthetic and so on) as well as key areas of competence in creative design, problem solving and divergent thinking. A longitudinal research study of the impact of

---

<sup>9</sup> Chavez-Eakle, Rosa Aurora (2009)

<http://education.jhu.edu/newhorizons/Journals/spring2010/therelevanceofcreativityineducation/index.html> and Zeki, Semir (1999) *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>10</sup> "Defining and Measuring Non-Technical Innovation: Oslo Manual and Lessons Learnt from Innovation Surveys", [http://innovatiecentrum.be/page\\_attachments/0000/0810/Colecchia.pdf](http://innovatiecentrum.be/page_attachments/0000/0810/Colecchia.pdf); See also OECD and Eurostat 2005: 146

<sup>11</sup> [http://www.nesta.org.uk/publications/assets/features/annual\\_innovation\\_report](http://www.nesta.org.uk/publications/assets/features/annual_innovation_report)

<sup>12</sup> *ibid*

the arts in the USA found that schools that emphasised an 'arts-rich' approach to learning actually also did more advanced mathematics, were more likely to read literature, were more likely to get pupils to write and had happier pupils and happier teachers.<sup>13</sup> Given these findings, increased effort has to be made to establish synergies between knowledge, skills and creativity. With few exceptions educational politics gets no further than paying lip service to these ideas.

While there is growing evidence of the benefits of arts-rich education and increased demand for pupils emerging from schools with creative capabilities, there is concern that teacher education may not be keeping pace with these changes. Teachers report feeling a lack of confidence to teach the arts and to use creative pedagogies and a lack of time and resources are the most common reasons given for not doing more arts.

Professor Bjørn Rasmussen from Norwegian University of Science and Technology in Trondheim has been part of the Arts in Education field for more than 20 years. He makes a plea for the arts and cultural education to be a more central part of the preparation of all teachers:

Basically, what keeps me going, what still is my driving force, is my knowledge of the arts as common human languages [...]. Being part of education, I actually dislike the notion of arts 'in' education, as if the arts are guests on a remote, sterile planet where playful imagination and discipline do not thrive. We should rather say that arts are educative, or arts as education. This is why I sincerely think that all teachers should master 1-2 art subjects/cultural media besides verbal language. No teacher should be allowed to meet our children without some sort of aesthetic, playful competency based in practical arts knowledge. This is crucial and urgent, particular in late modern media societies. We are talking about art as education, not only education *in* the arts.<sup>14</sup>

Perhaps partnerships with cultural organisations, informal arts/cultural education and with artists of all different types may be one possible way to constructively react to the shortage of specialist arts teachers in schools. For this to be effective though, cultural organisations and artists must be real partners of the school and learning, and not only specialists visiting and existing on the outside of the educational processes. They must be allowed to engage in projects over time in close cooperation with the school teachers and the pupils. Long term, active partnerships between schools and arts organisations with shared responsibility should be encouraged. They should have a shared responsibility for planning, implementation and evaluation of the arts and cultural projects. There is a key need to plan for - and value - opportunities for public performances, exhibitions and to share community and individual heritage.

The value of pupils connecting more directly with cultural institutions is very clear. For example, 90 per cent of school pupils said they remembered things learnt outside the classroom more than things they learned in the classroom.<sup>15</sup> Similar results were present when

---

<sup>13</sup> Catterall, James S. (2009) *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I Group Books

<sup>14</sup> <http://www.hivolda.no/index.php?ID=20754> from a presentation given at an expert meeting that took place on M/S Midnatsol.

<sup>15</sup> Dillon, James; Morris, Marian and O'Donnell, Lisa (2005) *Engaging and Learning with the Outdoors – Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*. King's College London <http://www.bath.ac.uk/cree/resources/OCR.pdf>

the same question was asked of teachers, with 86 per cent of teachers feeling that pupils remembered things better when they learnt them outside the classroom.<sup>16</sup> Despite these findings, 72 per cent of primary school teachers were likely to use learning outside the classroom compared to 47 per cent of secondary school teachers.<sup>17</sup> At the same time, the higher the seniority of teachers/head teachers, the more likely they were to use learning outside the classroom. These findings tend to indicate that the specialist teachers (teaching mainly in secondary school) that were recent graduates from teacher education felt the least confident to make good use of cultural institutions such as museums and libraries in their teaching.

Issues of quality are significant if cultural and creative education is to be effective. For the positive impacts of arts education to become apparent, people (especially children) must experience high quality arts education. The results from the global study of arts education suggest that in around one quarter of all instances of arts education, the quality is so low as to negatively impact upon a child's artistic and creative development.<sup>18</sup> Given this, it is imperative that the arts education reaches certain levels of quality. Related to arts education, we know that quality programmes have a number of measurable characteristics in common, such as inclusion of partnerships, performances and approaches to learning, but equally they depend on attitudes of risk taking, collaboration, sharing and other abstract constructs. 'Quality' here is being defined as those arts education provisions that are of recognized high value and worth in terms of the skills, attitudes and performances engendered. Quality arts education is the result of interplay of structure and method. Quality programmes have a number of measurable characteristics. These quality indicators include:

- Active partnerships between schools and arts organizations and between teachers, artists and the community
- Shared responsibility for planning, implementation, assessment and evaluation
- Emphasis on collaboration
- Opportunities for public performance, exhibition and/or presentation
- A combination of development within the specific art forms (education in the arts) with artistic and creative approaches to learning (education through the arts)
- Provision for critical reflection, problem solving and risk taking
- Flexible school structures and permeable boundaries between schools and the community
- Accessibility to all children
- Detailed strategies for assessing and reporting on children's learning, experiences and development

---

<sup>16</sup> *ibid*

<sup>17</sup> *ibid*

<sup>18</sup> Bamford, A (2006) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Waxmann: München.



- Ongoing professional learning for teachers, artists and the community
- Youth 'voice' in planning and delivery

The arts are an important part of the development of the whole person. We have the legal obligation to deliver high quality cultural experiences for all citizens. Active engagement in arts and culture can equip the individual and the society with people who are comfortable in using creative and innovative knowledge and skills. Additionally, by exposing people to meaningful arts experiences, it is possible to unlock talent pathways and fully develop the potential of careers in creative and cultural industries. To make cultural experiences part of daily life and to encourage greater 'taking part' in these activities, the available offers need to be characteristic of the four "A's" by being Accessible, Appropriate, Affordable and Attractive. This is the challenge for those charged with policy, planning and implementation of creative and cultural experiences.

# KUNSTPÆDAGOGISK TEORI OG PRAKSIS I ET DIDAKTISK PERSPEKTIV\*<sup>1</sup>

Helene Illeris

Universitetet i Agder/Høgskolen i Telemark

The application of curriculum theory to museum practice affords a way to embrace shifting notions about knowledge and to make them central to the work of education (Roberts 2006: 77)

## Indledning: Det didaktiske perspektiv

Inden for pædagogik som videnskab anvendes begreberne *didaktik* og *curriculum* om to delvis overlappende discipliner, der begge har at gøre med forskning i undervisning og læring: Det tysk/nordiske begreb ”didaktik” har traditionelt omhandlet planlægning og gennemførelse af undervisning med fokus på mål og indhold, mens det angelsaksiske ”curriculum” har fokuseret mere på design og evaluering af læreplaner baseret på forskning i læreprocesser (Nielsen 1998: 19 ff.; Schnack 2000). Siden 1970’erne har begge discipliner udvidet deres interessefelt til at omhandle et bredt spektrum af problemstillinger inden for undervisning og læring i relation til bl. a. psykologiske og samfundsmæssige spørgsmål. For ikke at komplicere argumentationen yderligere, vil jeg derfor fremover i artiklen fortrinsvis anvende begrebet ”didaktik”, også når jeg tager udgangspunkt i engelske og amerikanske tekster.

En anden vigtig problemstilling angår, hvad Frede V. Nielsen definerer som ”didaktikkens to virksomhedsformer” og samspillet mellem disse. Begrebet betegner nemlig både en videnskabeligt orienteret, teoretisk virksomhed (”didaktik som læren om....”) og en undervisningsorienteret, praktisk virksomhed (”didaktik som planlægning af og beslutning vedrørende...”) (Nielsen 1998: 23 ff.). Inspireret af bl. a. Pierre Bourdieu (1993) og John I. Goodlad (1979) vælger jeg at definere ”didaktik” endnu bredere, nemlig som et praksisfelt, der omfatter alle de teoretiske og praktiske virksomhedsformer, hvor igennem undervisning og læring defineres, studeres, problematiseres, rammesættes, planlægges, udføres, erfares og reflekteres.

---

\* Denna artikel har tidigare publicerats i *Nordisk Museologi* nr. 1 2010. NCK vill tacka NM för möjligheten att återpublicera denna text. Gå till [www.nordiskmuseumologi.org](http://www.nordiskmuseumologi.org) för mer information om tidskriften.

<sup>1</sup> Artiklen er resultat af undersøgelsen *Konceptualisering af grundforskningsprojekt i kunstformidlingsdidaktik* støttet af Novo Nordisk Fonden

Som didaktisk rammeværk for undersøgelserne i denne artikel vil jeg anvende to amerikanske tekster fra 1970'erne, som begge var med til at problematisere tidligere og mere snævre didaktik-forståelser: Elliot Eisner og Elisabeth Vallances *Conflicting Conceptions of Curriculum* (1974) og John I. Goodlads *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (1979). Den første tekst er primært teoretisk orienteret. Her bestemmes, med udgangspunkt i tekster af fremtrædende amerikanske pædagogiske tænkere som Phillip H. Phenix og Joseph H. Schwab, fem didaktiske konceptioner, hvoraf jeg i det følgende anvender de fire som inspiration til en overordnet kategorisering af grundlæggende teoretiske tilgange til kunstpædagogik på museer.<sup>2</sup>

Den anden tekst udgør et centralt bidrag til udviklingen og konceptualiseringen af de forskellige aspekter, som tilsammen udgør undervisningens praksisfelt. Goodlad definerer her "Curriculum inquiry" som det empiriske studium af didaktisk praksis, ikke blot forstået som undersøgelser af faktisk forekommende undervisning, men forstået som samspillet mellem fem forskellige kategorier af "læreplaner":<sup>3</sup> *idemæssige læreplaner, formaliserede læreplaner, perciperede læreplaner, operationaliserede læreplaner og erfarede læreplaner*.<sup>4</sup> Med afsæt i disse kategorier er Goodlad optaget af, hvorledes man empirisk kan studere sammenhængen mellem teoretisk og politisk informerede intentioner og målsætninger (idemæssige læreplaner), forskrifter og konkrete forslag til undervisningsforløb (formaliserede læreplaner), lærernes opfattelse af, hvorledes dette skal omsættes i praksis (perciperede læreplaner), faktisk observerbar undervisning (operationaliserede læreplaner) samt endelig elevernes oplevelser af undervisningen og deres eget læreudbytte (erfarede læreplaner).<sup>5</sup> Goodlads mål er at producere viden om, hvad der sker når forskellige typer af målsætning konkretiseres i faktisk undervisning, men uden at tabe af syne, at også "undervisning" må forstås som et komplekst felt, der indeholder en række forskellige forståelser og positioner.

### **Nordisk kunst- og museumspædagogik mellem teori og praksis**

Med nærværende artikel ønsker jeg at anlægge et kritisk, didaktisk perspektiv på forholdet mellem teori og praksis på det kunstpædagogiske felt.<sup>6</sup> Inden for kunst- og

---

<sup>2</sup> De fem konceptioner er: Self-Actualization or Curriculum as Consummatory Experience; Curriculum as the Development of Cognitive Processes; Curriculum as Academic Rationalism; Curriculum for Social Reconstruction-Relevance og endelig Curriculum as Tecnology (Eisner og Vallance 1974: 1-19)

<sup>3</sup> "Læreplaner" er her en oversættelse af det engelske *curricula* (flertalsform af curriculum), da jeg mener at Goodlad her anvender denne snævre betydelse af ordet.

<sup>4</sup> Egen oversættelse af Goodlads betegnelser: Ideological Curricula, Formal Curricula, Percieved Curricula, Operational Curricula and Experiental Curricula (Goodlad 1979: 60 ff.)

<sup>5</sup> I forskningsprojektet *Kunsten som læringsresurse* brugte Venke Aure, Hans Örtegren og jeg Goodlads fem "læreplaner" i udviklingen af en operationaliserbar metode for empirisk didaktisk forskning ift. dataindsamling: her valgte vi at tale om fem "niveauer": det ideologiske, det formaliserede, det perciperede, det operationaliserede og det erfarede (Aure et al. 2009). Denne tilgang var endvidere inspireret af Venke Aure og Jarleiv Hauges brug af samme Goodlad-inspirerede begreber i rapporten *Pilotgallerier for barn og unge. Kunstformidling på tværs* (Aure og Hauge 1996).

<sup>6</sup> Igen med inspiration fra Pierre Bourdieus feltteori (fx Bourdieu 1993) definerer jeg "kunstpædagogik" som et (forholdsvis nyt og skrøbeligt) praksisfelt, som omfatter dels den pædagogiske praksis, der ved hjælp af undervisning, vejledning, workshops eller andre læringsorienterede iscenesættelser har til formål at skabe møder mellem elever og kunstens verden/værker, dels den videnskabelige praksis at undersøge og/eller komme med forslag til nye forståelser og/eller udvikling af denne praksis. Hermed angiver "kunstpædagogik" et komplekst felt af sociale relationer, som omfatter møder mellem en række "positioner", herunder elever, undervisere, værker, omgivelser og temaer (Illeris 2003). Tilgrænsende og delvis overlappende betegnelser er på den ene side "kunstformidling", som anvendes om kunstpædagogik i museumsregi, og på den anden side "kunstdidaktik", et forholdsvis nyt begreb som i min forståelse fokuserer mere snævert på undervisningsforløb (for en bredere forståelse se Aure 2006). Selvom denne artikel primært omhandler kunstpædagogik på museer,

museumspædagogikken er empiriske undersøgelser af forskellige teorier og programmets didaktiske implikationer fortsat forholdsvis sjældne. Som tidligere påpeget (Illeris 2005: 61 ff.), har nordiske forskere inden for en række områder en stor teoretisk interesse for museumspædagogik. Forskningen er dog kun i begrænset kontakt med museerne, som udgør et forholdsvis uafhængigt praksisfelt, hvor de enkelte formidlere og formidlingsansvarlige som oftest udvikler pædagogiske målsætninger og forløb ud fra egen erfaring, gerne kombineret med et ad hoc kendskab til museumspædagogisk teori. Kun i enkelte tilfælde ses længere samarbejder mellem museumspædagogiske teoretikere og museer.<sup>7</sup>

Museumspædagogiske forskere har i løbet af de sidste 10-20 år produceret flere væsentlige analyser af de forskellige forståelser, der har ligget til grund for udviklingen af praksis. Blandt de mest kendte kan nævnes Eilean Hooper-Greenhill: *Museum and Gallery Education* (1992), Lisa C. Roberts: *From Knowledge to Narrative* (1997), og George E. Hein: *Learning in the Museum* (1998). Jeg har desuden fundet en håndfuld engelsksprogede artikler, der kobler museumspædagogik og didaktik (fx Vallance 2004, 2006; Rose 2006). Ingen af disse fokuserer dog specifikt på kunstmuseer, hvorimod jeg i den skandinaviske litteratur har fundet flere eksempler på didaktisk orienterede kunstpædagogiske tekster. Af større afhandlinger kan bl. a. nævnes Anna Lena Lindberg: *Kunstpædagogikens dilemma* (1991) og Arne Marius Samuelson: *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole* (2003).

### **Kunstpædagogiske konceptioner – to modeller**

Karakteristisk for flertallet af de ovenfor nævnte tekster er, at de optegner en genealogi, hvor hidtidige (og fortsat aktive) positioner trækkes op for derefter at komme med forslag til en mere aktuell didaktisk forståelse. I kontrast hertil søger denne artikel at anlægge et synkront perspektiv gennem alene at fokusere på nutidige forståelser. Med inspiration fra Eisner og Vallance (1974) indkredser artiklen fire aktuelle kunstpædagogiske konceptioner:

1. *Kunstpædagogik baseret på teorier om æstetisk oplevelse*
2. *Kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition*
3. *Kunstpædagogik baseret på teorier om didaktik og dannelse*
4. *Kunstpædagogik baseret på teorier om social kritik og forandring*

For at skabe et overblik over disse, har jeg lavet to forslag til modeller, som kan placere konceptionerne i forhold til hinanden inden for hhv. et kontinuum og en mere kompleks (om end fortsat stærkt forenklet) rumlig præsentation. I kontinuum-modellen er konceptionerne placeret på en linje med den mest individuelt orienterede, baseret på æstetisk oplevelse, længst til venstre, og den mest kollektivt orienterede, baseret på social kritik og forandring, længst til højre:

---

anvender jeg ikke begrebet "kunstformidling", fordi ordet "formidling" i min pædagogiske optik konnoterer en oppe fra og ned iscenesættelse af deltagerne (nogen formidler noget på forhånd givet til nogen andre).

<sup>7</sup> På kunstens område i Danmark måske mest markant på Esbjerg Kunstmuseum, hvor man i en årrække har samarbejdet med kunstpsykologen Bjarne Sode Funch (se fx Funch et al. 2009).



I den mere rumlige model har jeg desuden ordnet konceptionerne efter om de primært er orienteret mod et i forvejen accepteret og etableret læringsindhold (fx at lære om kunst eller om at se på kunst i bred forstand), eller om de er orienteret efter en overskridelse af almindeligt anvendte målsætninger med henblik på at skabe helt ny og uforudsigelig viden (fx om sig selv, om fællesskabet eller om kunsten):

<b>Æstetisk oplevelse</b>	<b>Læring og kognition</b>	<b>Individuel orientering</b>
<b>Social kritik og forandring</b>	<b>Didaktik og dannelse</b>	<b>Kollektiv orientering</b>
<b>Læring som overskri- delse</b>	<b>Læring som erken- delse</b>	

Jeg anvender modellerne i min overordnede karakteristik af de enkelte konceptioner, samt i analyserne af de enkelte tekster, for på den måde at præcisere forskellighederne i deres didaktiske perspektiv. Jeg vil samtidig gerne understøtte at disse modeller naturligvis udgør et meget forenklet billede af virkeligheden, idet samtlige de beskrevne teorier og praktikker inden for de enkelte konceptioner på forskellig vis netop er optaget af at indfange relationerne mellem individuelt og kollektivt, erkendelse og overskridelse. Modellerne angiver altså tendenser og retninger og *ikke* absolutte kategoriseringer.

### Empirisk materiale: Valg af tekster

Artiklen bygger på læsninger af otte eksempler på aktuelle kunstpædagogiske tekster fra Danmark, Norge og Storbritannien med henblik på at analysere samspillet mellem a) tekstens *teoretiske* udgangspunkt (den kunstpædagogiske konception), b) den overordnede kunstpædagogiske *målsætning*, som kommer til udtryk i teksten (den idemæssige læreplan) og c) et foreslået eller gennemført *undervisningsforløb*, som præsenteres som eksemplarisk i forhold til målsætningen (den formaliserede og/eller operationaliserede læreplan). Teksterne har til fælles, at de er skrevet inden for de sidste 10 år; at de søger at kombinere en teoretisk forståelse med en mere konkret målsætning og i de fleste tilfælde et tænkt eller realiseret undervisningsforløb; og sidst men ikke mindst, at jeg finder dem nogenlunde repræsentative i forhold til de ovennævnte kunstpædagogiske konceptioner.

Det har ikke været let at finde et udvalg af tekster som opfyldte disse kriterier, hvilket også har gjort at jeg har måttet foretage en række kompromisser. Som de væsentligste kan nævnes: Jeg har i mange tilfælde måttet sammensætte "min" tekst af flere tekster af samme forfatter, typisk en teoretisk tekst og en praksisrelateret tekst. Nogle tekster savner eksempler på afsluttede undervisningsforløb, mens en enkelt savner tydelige teoretiske referencer, derfor har jeg i disse tilfælde måttet "nøjes" med at analysere forfatternes præsentation af delforløb, eller jeg har måttet referere til begrebsbrug snarere end egentlige teoretiske referencer. Endelig bruger jeg, af mangel på bedre, i to ud af otte tilfælde tekster jeg selv har skrevet.

### **Første konception: Kunstpædagogik baseret på teorier om æstetisk oplevelse**

Strongly and deliberately value saturated, this approach refers to personal purpose and to the need for personal integration, and it views the function of the curriculum as providing personally satisfying consummatory experiences for each individual learner. It is child centered, autonomy and growth oriented, and education is seen as an enabling process that would provide the means to personal liberation and development (Om konceptionen *Self-actualization or Curriculum as Consummatory Experience*, Eisner og Vallance 1974: 9)

Kunstpædagogik baseret på teorier om æstetisk oplevelse har fokus på individuelle møde mellem beskuer og værk. Didaktisk handler denne kunstpædagogiske konception derfor om at iscenesætte de bedst mulige betingelser for, at dette møde kan finde sted og for, at det kan få den intenst engagerende kvalitet, som er nødvendig for den æstetiske oplevelse. Målsætningen er udpræget transformativ, idet mødet i sidste instans drejer sig om at opnå transcenderende bevidsthedstilstande, der fører til personlig udvikling i retning af øget selvindsigt, større åbenhed og følelsesmæssig modenhed. Der er altså ikke tale om, at eleverne skal lære at beherske viden og færdigheder i traditionel forstand, men snarere om en udviklende og frigørende effekt, som knyttes an til kunstværkers særlige potentiale som værende på en gang mangetydige og eksistentielt orienterede.

#### **Eksempel 1: Børn i nærkontakt med kunst**

I artiklen "Børn i nærkontakt med kunst" (Funch et al. 2009) præsenterer en gruppe forskere og formidlere et større eksperimenterende formidlingsprojekt 4a – mellem musik og billedkunst, som fandt sted på Esbjerg Kunstmuseum i skoleåret 2006-2007.

Projektet berørte kun en enkelt 4. klasse, som til gengæld blev undervist skiftevis på museet, på Vestjysk musikkonservatorium og på skolen gennem et helt år.

*Teori:* Det teoretiske afsæt for projektet ligger i kunstpsykologen Bjarne Sode Funchs mangeårige arbejde med udviklingen af "æstetisk oplevelse" som et psykologisk begreb, der alene har at gøre med oplevelse af kunstværker, fordi disse i modsætning til fx andre typer af flowoplevelse som sport og leg, berører eksistentielle temaer (Funch 1996: 204). Ud fra en eksistentielt-fænomenologisk forståelse forklarer Funch det unikke ved den æstetiske oplevelse af kunst med, at der er tale om en oplevelse af specifik transcendent karakter, hvor en hidtil ukonstitueret emotionel kvalitet hos betragteren, pludselig, via et bestemt kunstværk, bliver forsynet med en "adækvat og distinkt form" (ibid.: 242).

*Målsætning:* I det aktuelle projekt arbejdes med nogle overordnede formål, herunder "[...] at etablere en indstilling til kunst, hvor børnene involverer sig på et psykologisk niveau", "[...] at etablere en sensitivitet over for det samspil der kan være mellem kunst og betragter" og

mere generelt at opnå "[...] en psykisk tilstand, der er grundlæggende for åbenhed" (Funch et al. 2009: 4-5). Særlig fokus er dog på udvikling af "visuel sensitivitet" og "emotionel intonation", hvor førstnævnte er en opmærksomhed overfor kunstværkets visuelle fremtrædelsesform, kombineret med forståelse for egen emotionelle reaktion, mens sidstnævnte er en "[...] kapacitet til at leve sig ind i et kunstværk på en sådan måde, at det emotionelle træder frem og bliver en betydningsfuld del af oplevelsen" (ibid.). Gennem eksempler fra interviews med børnene dokumenterer forfatterne, hvorledes deres visuelle sensitivitet og emotionelle intonation bliver styrket gennem deltagelse i undervisningsprogrammet.

*Forløb:* Selve programmet er delt op i en række delforløb over året. I det indledende delforløb vælger hvert barn selv et kunstværk, som hun eller han gerne vil beskæftige sig med gennem hele forløbet (dog med mulighed for at foretage omvalg). Dette værk står herefter i centrum for en række aktiviteter, som skal give børnene en stærkere tilknytning til værket, bl. a. at udvælge musikstykker til værket og spille dem for hinanden, at arbejde med billeddialoger, samt at skrive tekster til værkerne og lave tegninger af dem ud fra hukommelsen. Siden hjælper musikere børnene med at overføre deres kunstoplevelse til musik, og de fortolker værkerne gennem musik og dans under vejledning af danser, og endelig arbejdes med lydsætning, rap-musik, portrætter, abstrakte selvportrætter, lydportrætter, digte og fortællinger.

### **Eksempel 2: Det fabulerende kunstmøde**

Den norske forsker Guri Lorentzen Østbye introducerer i sin bog *Barn + Kunst = Danning* (2007) "det fabulerende kunstmøde". En væsentlig pointe ved dette møde er, at danne et "undrende og fabulerende fællesskab", hvor eleverne, gennem visuel opmærksomhed og struktureret refleksion, gives mulighed for dels at udvikle og praktisere en personlig tilgang til oplevelsen af et kunstværk, dels for at deltage fælles meningskonstruktioner.

*Teori:* Østbyes tekst udgår fra et dannelsesteoretisk fundament, hvor begrebet "æstetisk erfaring" står centralt, idet det, med inspiration fra filosofferne John Dewey og Lars Løvlie, anvendes dels om en umiddelbar, exceptionel oplevelse, dels om en eksperimenterende, udforskende og grænsesprængende proces (Østbye 2007: 50). I modsætning til Dewey, der beskriver æstetik som en særlig kvalitet ved allehånde oplevelser/erfaringer, mener Østbye, at møder med kunstværker i særlig grad virker befordrende for æstetisk oplevelse, fordi de viser os det "diskursivt udsigelige" som giver anledning til en erkendelsesvirksomhed, hvor deltagerne i mødet så at sige skaber sig selv på ny i en kontinuerlig dannelsesproces (ibid.: kap. 2).

*Målsætning:* Østbyes bog er usædvanlig rig på overordnede intentioner, begrundelser og målsætninger. En del af målsætningerne er fokuseret på at opnå en overordnet og varig personlighedsudviklende effekt med "bevidstgørelse", "øget selvindsigt", "mod til at gå ind i det ukendte" og "udvikling af følelsesbaseret sympati", som nogle af omdrejningspunkterne (ibid.: 179 ff.). En anden del omhandler udviklingen af et demokratisk sindelag med fokus på bl. a. respekt for den Anden og tolerance gennem opmærksomhed overfor mangfoldigheden af individuelle tolkningsmuligheder i værkerne (ibid.: 166).

*Forløb:* Østbyes bog indeholder flere eksempler fra egen og andres undervisning, samt et bud på en "procedure", som i særlig grad egner sig til at stimulere "fabulerende" kunstmøder (ibid.: 151 og 173). Proceduren tager sig i forenklet form ud som følger: Først præsenterer læreren/formidleren kunstværket ved at give nogle faktuelle oplysninger om kunstværket,

men det understreges, at denne bør være kortest mulig "[...] for å unngå å fungere ledende med hensyn til hva barna vil se etter" (ibid.: 173). Herefter kommer *oplevelsesfasen*, som kort beskrives som en "se- og tenkepause" (ibid.: 172). I *refleksionsfase 1* formulerer børnene i skrift eller på anden måde deres individuelle refleksjoner i en logbog, mens de i *refleksionsfase 2* inviteres til at præsentere et udsagn eller et tema, som de ønsker at dele med de andre i gruppen. *Refleksionsfase 3* er til fælles refleksion, fx over et af de spørgsmål eller temaer som kom frem under fase 2. Endelig foreslås en mulig viderebearbejdning fx i form af leg og dramatisering, men dette uddybes ikke i teksten.

## **Diskussion**

Fælles for de to eksempler er, at de ser mødet mellem betragter og kunstværk som et eksistentielt orienteret møde mellem to afgrænsede parter: et unikt selv og et unikt værk. Hermed knyttes an til modernistiske forståelser om "kunst" som værende bestemt ved besjælede og i bund og grund selvformidlende værker og om "mennesket" som indeholdende et "selv", som kan realiseres i større eller mindre grad, alt efter i hvor høj grad oplevelses- og erfaringsprocesserne formår at skabe eller konstituere dette selv.

Målsætninger som "emotional intonation" og "følelsesbaseret sympati" indikerer, at æstetisk oplevelse i høj grad har med *følelser* at gøre og begge eksempler understreger kunstmødets helt særlige betydning for udviklingen af følelseslivet. I modsætning til Deweys forståelse af *aesthetic experience* som noget der først og fremmest angår oplevelsens *kvalitet* (uanset om der er tale om en kunstoplevelse eller ikke), fremhæves kunstværker som havende helt unikke didaktiske oplevelsespotentialer.

Set i forhold til artiklens indledende didaktiske modeller er denne kunstpædagogiske konception præget af at være meget ambitiøs omkring mødets iboende kvaliteter som didaktisk værktøj i elevernes individuelt orienterede, selvskabende og selvoverskridende proces. Hvad mødets øvrige positioner angår, er disse til gengæld meget svagt tegnet op. Museet som institution og fysisk omgivelse, ophængningens og undervisningens eventuelle tema og tilstedeværelsen af en formidler/lærer forekommer næsten at være forstyrrende elementer i forhold til det "rene" møde mellem værk og betragter. Desuden er det typisk for denne konception, at den pointerer eksistentielle tilgange med vægt på fælles menneskelige oplevelsesformer, hvorimod individuelle og kollektive forskelle blandt elever og lærere, fx i forhold til køn, alder, social baggrund m. v. ikke tematiseres.

## **Anden konception: Kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition**

[...] the cognitive process approach sees the learner as an interactive and adaptive element in a system which, if given the correct intellectual tools, could grow almost indefinitely. The problem of the educator and curriculum specialist, then, is to identify the most salient and efficient intellectual processes through which learning occurs and to provide the setting and structure for their development. (Om *Curriculum as the Development of Cognitive Processes*, Eisner and Valance 1974: 6)

Denne type kunstpædagogiske konceptioner er karakteriseret ved at være optaget af *hvordan* eleverne lærer, og af at tilrettelægge optimale læreprocesser. Målet med læringen problematiseres i mindre grad, fordi det her er *vejen* til målet, snarere end indholdsmæssig nytænkning, som er i fokus. Gennem læring og kognition studeres og iscenesættes optimale tilegnelsesprocesser af de vidensformer, museet og kunsten repræsenterer, uden at der grundlæggende skabes tvivl om, eller overskridelse af, disse.



Inden for museologi og museumspædagogik generelt har læring været et helt centralt begreb siden det "paradigmeskift", der skete i 1980'erne og 1990'erne, hvor en overvejende behavioristisk-positivistisk tilgang gradvist blev erstattet af en konstruktivistisk-relativistisk opfattelse, der satte den lærende snarere end læringens indhold i centrum (Adams et. al. 2003: 16). Endvidere kan man pege på, at man inden for den konstruktivistisk-relativistiske opfattelse har bevæget sig fra at være optaget af individuel læring, fx inspireret af Jean Piagets kognitive udviklingsstadier eller Howard Gardners teori om de mange intelligenser, til et stigende fokus på kollektivt orienterede, sociokulturelle læringsteorier, inspireret af bl. a. den russiske kulturhistoriske skole, og dennes aktualisering i nutidig pædagogisk teori (Insulander 2005).

I Danmark er ikke mindst George Heins læringsmodel, som udgår fra den konstruktivistiske og individuelt orienterede tese "[...] that knowledge is constructed in the mind of the learner" (Hein 1998: 156) og John H. Falk og Lynn D. Dierkings kontekstorienterede model, som skelner mellem læringens personlige, fysiske og sociokulturelle kontekst (Falk og Dierking 2000: 12) blevet anvendt i flere formidlingsprojekter og universitetsopgaver (se fx Grøn 2006, 2007; Bilgrau 2006; Stær 2009). Alligevel har det været overraskende svært at finde tekster, som kobler kunstpædagogisk praksis med et solidt læringsteoretisk grundlag, hvorfor jeg i *eksempel 1* har valgt at analysere en overvejende praksisorienteret tekst, mens jeg i *eksempel 2* analyserer en overvejende teoretisk tekst.

### **Eksempel 1: The Art Gallery Handbook: Learning in Galleries**

Tate Publishings bog *The Art Gallery Handbook* (Charman et. al. 2006) har, som navnet antyder, en praksisorienteret tilgang med få teoretiske referencer. Bogen er inddelt i to dele: *Thinking about Galleries* og *Learning in Galleries*. Sidstnævnte indeholder bl. a. kapitlerne *Ways in to looking at Art*, hvor den didaktiske tilgang forklares og begrundes og *A Structured Approach*, hvor et forslag til et undervisningsforløb, gennemgås trin for trin.

*Teori:* Bogens væsentligste didaktiske begreber er *læring* og *fortolkning* ("interpretation"), hvor særlig fortolkningsbegrebet forklares omhyggeligt. Bl. a. fremhæves viden om, og evne til, fortolkning af visuelle fænomener som en væsentlig kvalifikation i en nutidig verden: "For those pupils who do not continue their art practice beyond school, the creative and critical skills of interpretation are equally necessary as a tool to negotiate our world of visual complexity and richness" (ibid.: 54). Bogens læringssyn er erklæret konstruktivistisk, hvilket defineres som at den lærende skaber mening gennem at finde forbindelsespunkter mellem egne forforståelser, værdier og opfattelser og kunstværket, i hvad jeg vil definere som en hermeneutisk proces (ibid.: 57).

*Målsætning:* Overordnet set drejer det kunstpædagogiske møde sig her om at lære forskellige måder at åbne et værk på med henblik på at gøre kunsten *meningsfuld*. Herudover nævnes det som væsentligt, at eleverne lærer at blive "en uafhængig museumsbesøgende" (ibid.: 80). Når det kommer til den foreslåede workshop er formuleringerne præget af en læringsterminologi rettet direkte mod skolens krav, hvor det overordnede mål bliver "[...] to extend your pupils' learning whilst meeting the requirements of the national curriculum" (ibid.: 79), og ser man på modellens enkelte trin er målene klart orienteret mod at understøtte den effektive læring, fx i det første trin "orientation", hvor det pointeres at "[w]hen the pupils have an overview of the format and rationale of the session they become more committed and therefore *effective learners*" og i det sidste trin "whole-group ses-

sion/plenary”: “[...] to ensure that pupils have *understood their learning*” (ibid.: 80, mine fremhævelser).

*Forløb*: I kapitel 7 præsenteres en 90-minutters ”gallery workshop”, som lærere selv kan gennemføre ved hjælp af den vedlagte *Visit Planner*. Workshopen er struktureret med henblik på at guide eleverne fra umiddelbar respons på værkerne til stadig mere grundige analytiske tilgange (ibid.: 79). Den har fem trin og varer en og en halv time: 1) ”orientation” (15 min.), 2) ”a work in focus” (20 min.), 3) ”additional activity/introduction to small-group work” (20 min.), 4) ”working in small groups/reporting back” (20 min.), 5) ”whole-group discussion/plenary” (15 min.) (ibid.: 80). Som rammeværk for en fortolkende praksis på trin 2 og evt. på trin 4 og 5 præsenteres *Ways In*, fire tilgange til tolkningen af et værk. Denne starter med de enkelte deltageres personlige associationer for derefter at bevæge sig videre til objektet (værket som fysisk tilstedeværelse), indholdet (det, værket forestiller/handler om) og endelig konteksten (kunstneren, kulturen, samfundet osv.). Således orienteres eleverne mod kunstværkers forskellige betydningsniveauer og der skabes tæt forbindelse mellem elevernes erfaringer og kunstverdenens koder.

### **Eksempel 2: Menings- og identitetsskabelse i moderne kunst**

Den amerikansk-norske forsker Palmyre Pierroux’ afhandling *Meaning, Learning and Art in Museums. A Situated Perspective* (2006) indeholder dels en teoretisk og metodisk del, dels fire artikler, hvoraf et par stykker omhandler undersøgelser af kunstpædagogisk praksis. En af artiklerne (Pierroux 2005) diskuterer, hvilke typer af meningskonstruktion gymnasieelever skaber i dialogbaserede undervisningsforløb i skolen og på kunstmuseet. Jeg vil her se nærmere på Pierroux’ beskrivelse og analyse af et undervisnings-segment på Philadelphia Art Museum, idet hun i særlig grad fremhæver dette eksempel som befordrende for elevernes individuelle og kollektive læring.

*Teori*: Pierroux udgår teoretisk fra sociokulturel læringsteori med særlig vægt på den russiske kulturhistoriske skole (L. S. Vygotsky, A. Luria og A. Leont’ev) samt J. Wertsch’ udvidede version af dette projekt (Pierroux 2006: 7-13). Hun betragter læring som en meningskabende aktivitet integreret i specifikke sociale praktikker, og anvender derfor empiriske studier af kunstpædagogisk praksis som udgangspunkt for analyser af relationen mellem ytring og mening i et dialogisk perspektiv (ibid.:17-18). Selvom Pierroux understreger læringens sociale dimension anvender hun elevernes *identitetskonstruktion* som en af de væsentligste analytiske markører for vellykkede læreprocesser. Centrale analysebegreber er her ”mastery”, som betegner ”[...] student activity concerned with *knowing* how to use the social language of art history and art theory as cultural tools” og ”appropriation”, som henviser til “[aktiviteter hvor] specific narratives as cultural tools, [...] become more *identity* than knowledge resources, ‘a means for anchoring and constructing one’s sense of who one is’” (ibid.:18, mine fremhævelser).<sup>8</sup>

*Forløb*: Det undervisnings-segment, Pierroux analyserer, er fra en dialogbaseret omvisning om moderne kunst og samtidskunst på Philadelphia Art Museum med en amerikansk gymnasieklasse. Efter at klassen har været i tre forskellige sale, når de til salen med Duchamps værker deriblandt det berømte værk *Fountain*. Herfra gengives og analyseres en dialog mellem formidleren og flere elever om, hvordan man kan definere, om noget er kunst.

---

<sup>8</sup> Citatet i citatet er fra Wertsch 2002: 120

*Målsætning:* Målet med forløbet er som udgangspunkt kunstfagligt orienteret, nemlig at give eleverne forståelse for ord og begreber i moderne kunst. I segmentet fokuserer dialogen mellem formidler og elever på selve kunstbegrebet. Ved hjælp af sine to analysebegreber introducerer Pierroux imidlertid en dobbelt målsætning: den gode dialog skal ideelt set ikke blot føre til at eleverne tilegner sig viden om moderne kunstbegreber, men til at denne viden integreres som en del af elevernes *identitet*. Med henblik på at vise, hvorledes dette kan foregå, fremhæver Pierroux særlig en dialog mellem formidleren og eleven ”Jack” om, hvem der egentlig har definitionsretten til ”kunst”, og hun konkluderer: ”Through a joint social activity of constructing meaning, art for this student becomes something other than mastering concepts in aesthetics or art history; Jack’s appropriated view on art seems to be more about a process of crafting identity” (Pierroux 2005: 84).

### **Diskussion**

I en didaktisk optik ligger fokus i de to tekster på den eller de lærendes tilegnelsesprocesser i forhold til det at skabe *mening*. Meningen skal imidlertid først og fremmest findes i forhold til museets egne omdrejningspunkter: kunstværket, kunstbegrebet og museumsbesøget, og kun i en indledende fase inddrager forløbene elevernes personlige interesser og associationer. Den personlige relation skal give eleverne en erfaring af, at kunsten giver mening for dem og at det giver mening at lære om kunst. I sidste ende er det elevernes identitet som ”kunstkyndige” eller måske endda ”kunstelskere” der står på spil. Det er altså ikke nok at vide noget om kunst (i Pierroux’ terminologi at ”mestre” kunstforståelse som kulturelt værktøj) eleverne skal ”appropriere” denne viden som en integreret del af deres personlighed.

I denne konception er lærerens/formidlerens rolle først og fremmest at optræde som facilitatorer for elevernes individuelle og kollektive meningskonstruktion i mødet med værkerne, udstillingen og museet. Hvor den æstetiske oplevelse var baseret på kunstværket som ”magisk”, er det her elevernes indre og skjulte læringspotentialer, der er ”magiske”, og teksterne beskæftiger sig med, hvordan disse kan stimuleres og synliggøres med henblik på at optimere de ønskede resultater.

I forhold til de indledende modeller mener jeg, at eksemplerne på denne konception, trods brugen af et sociokulturelt læringsbegreb, i sidste ende fokuserer mere på individets læring end på kollektive mål, samt at læringsmålene omhandler læring som erkendelse og meningsskabelse i forhold til allerede eksisterende forståelser af kunst, snarere end som overskridelse af disse.

### **Tredje konception: Kunstpædagogik baseret på teorier om didaktik og dannelse**

På samme måde som ”didaktik” er ”dannelse” et så godt som ukendt begreb i engelsksprogede curriculum-tekster, og i Eisner og Vallances tekst er det nærmeste, man kommer dannelsesbegrebet, en konception kaldet *Curriculum as Academic Rationalism*. Her er der tale om en diciplinorienteret tilgang baseret på en klassisk humanistisk dannelsesstænkning, hvor dannelse primært drejer sig om kendskab til kulturarven (Eisner og Vallance 1974: 12-13).

I Skandinavien og Tyskland derimod er der tradition for at tænke dannelse bredere som den type af relation, der gennem forskellige typer af læreprocesser udvikles mellem *menneskets forhold til sig selv, til verden og til samfundet* (Slagstad et al. 2003: 9-12). Det betyder, at samfundets og det enkelte menneskes udvikling og læring ses som tæt forbundne, og at undervisning

altid må være bevidst om forholdet mellem den enkelte elev, undervisningssituationen i sin helhed og de institutionelle, kulturelle og samfundsmæssige faktorer, der indgår som en del af undervisningssituationen. Begreberne dannelse og didaktik er indbyrdes afhængige, idet det samlet set drejer sig om, hvordan vi tilrettelægger og praktiserer uddannelse til mennesker som aktive, kritiske og selvstændige deltagere i samfundets nutidige og fremtidige fællesskaber.

Kunstpædagogik baseret på teorier om didaktik og dannelse er optaget af, hvorledes mødet med kunst kan bidrage til at give eleven redskaber og tankeformer som gør hende eller ham i stand til at møde virkeligheden (og kunsten som en del af denne) på en måde, som på den ene side er selvstændig og fri, men på den anden side står i relation "[...] til et kulturelt, socialt og eller politisk fællesskab og til menneskeheden i sin helhed" (ibid.: 11). Dette paradoks løses som oftest gennem tydelighed mht. relationen mellem fællesskabets værdier og den enkeltes holdninger. Bl. a. foreslår Mie Buhl med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsese teori at læreren foreslår noget "[...] jeg af de og de grunde mener er god kunst", som eleven derefter selvstændigt kan bruge til at "modellere sig med" (Buhl 2000: 166-167), mens Mette Houlberg Rung med afsæt i Lars Henrik Smidt introducerer begrebet "selvdannelse" og foreslår, at kunstmuseet ses som en "platform", der står til rådighed for de besøgendes individuelle lærings-konstruktioner (Rung 2008).

Jeg har valgt at se nærmere på to nordiske tekster, der primært fokuserer på didaktik, men som implicerer et dannelsesbegreb, der ligger tæt op ad den kategoriale og konstruktivistisk orienterede dannelsesforståelse man finder hos Buhl og Rung.

### **Eksempel 1: Relationel-pluralistisk kunstdidaktik**

I artiklen "Formidling af bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs" (2006) introducerer den norske forsker Venke Aure begrebet "kunstdidaktisk diskurs" og begrebet anvendes igen i bogen *Konsten som læranderesurs* (Aure et. al. 2009), hvor kunstpædagogikken ved Nasjonalmuseet i Oslo analyseres. I artiklen defineres kunstdidaktik som: "De kunstrelaterede og didaktiske fenomenene, som indgår i formidlingssammenheng" (Aure 2006: 135) og "ulike ideologier og praksiser knyttet til kunstutstillingsvirksomhet" (ibid.: note 6).

*Teori:* Artiklen fremanalyserer tre traditionelle typer af kunstdidaktik: "formalæstetisk", "dannelsese teoretisk" og "dialogforankret". Disse betegnes som bærere af lukkede og essentialistiske kunstdidaktiske koder (ibid.: 141). I forlængelse heraf foreslås en fjerde, som tager højde for kendetegnene ved nutidig kunst: "relationel-pluralistisk kunstdidaktik". Teoretisk anvender Aure en relationel og dynamisk didaktisk tænkning, som den er kendt fra Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relationsmodel. Modellens gensidige sammenhæng mellem formidlingsfaktorene er, siger Aure, i overensstemmelse med samtidskunstens åbne og kommunikative aspekt, hvor "værket" ikke længere kan forstås som et autonomt objekt, men snarere som en begivenhed, der konstitueres i interaktion med beskueren. Hermed åbnes der for, hvad Bahktin har kaldt "dialogiske relationer" mellem værk, elev og formidler baseret på "åbne koder" (ibid.: 142-145).

*Målsætning:* Målet med den relationel-pluralistiske kunstdidaktik er at øge elevernes "fortrolige blik" i mødet med kunst, ikke mindst samtidskunst. Fortroligheden skal imidlertid ikke begrænses til mødet med kunstværkerne, den skal være af en åben og nysgerrig karakter, således at eleverne opnår en åben erfaring, som umiddelbart kan knyttes til "virkelighedsfortællingerne" uden for kunstens rum: "Denne kunstdidaktiske tilnærmingen

tilstreber å forankre kunsten i samtidens virkelighetsfortellinger, og i motsetning til en lukket kunstforståelse knyttet til selve bildet er idealet et verk, som åpner sig for ulike omgivelser, situasjoner og tolkninger” (ibid.: 142).

*Forløb:* De væsentligste midler i en relationel-pluralistisk kunstdidaktik er didaktisk refleksion, brug af interaktive strategier og tydeligt personligt engagement fra lærere og formidlere (ibid.: 147). Aure giver ganske kort et eksempel på relationsorienteret kunstdidaktisk praksis i sin analyse af kunstpædagogik ved Nasjonalmuseet i Oslo. Det drejer sig om observation af en omvisning i samtidskunstudstillingen *Fantastisk Politikk. Kunst i turbulente tider* (2006-2007), hvor én af omviserne, efter at have gennemgået fire af udstillingens værker deler eleverne op i grupper på fire og giver dem som opgave at præsentere et selvvalgt værk på udstillingen for de andre, og dermed påtage sig rollen som ”lærere”. I den efterfølgende dialog kommer en række spontane forståelser af værket i spil, hvilket bl. a. får formidleren til at udtale at ”Kunsten diskuterer med oss, den inviterer til mange tolkninger” (Aure et al. 2009: 173).

### **Eksempel 2: Performativ kunstpædagogik**

I 2003 publicerede jeg artiklen ”Performative positioner i kunstpædagogik” i det lille svenske tidsskrift *Valör* (Illeris 2003).<sup>9</sup> Denne indeholder bl. a. en model for det kunstpædagogiske møde, som siden, trods sin enkelhed og i forskellige variationer, har fungeret som et afsæt for min egen didaktiske tænkning på det kunstpædagogiske område. Teksten indeholder enkelte mindre praksiseksempler, men jeg har valgt i stedet at inddrage et forløb af nyere dato, nemlig det eksperimenterende forløb ”Kunststafetten” på Arken som jeg i 2008 deltog i som observatør, og som jeg har beskrevet i artiklen ”Skibet er lastet med ...samtidskunst” (Illeris 2008a).

*Teori:* Modellen over mødet er, på samme måde som Bjørndal og Liebergs, en dynamisk, didaktisk relationsmodel, men til forskel fra andre lignende (fx Samuelsen 2003) skelner den ikke mellem hovedfaktorer og rammefaktorer, men udgår fra fem ligeværdige *positioner* som alle, om end i forskellig grad, bidrager til iscenesættelsen af kunstpædagogiske møder: performerpositionen, omgivelsepositionen, temapositionen, objektpositionen og publikumpositionen. Pointen er, at mens performerpositionen i det traditionelle ”kunstpædagogiske ritual” næsten udelukkende indtages af formidleren, mens eleverne reduceres til publikum (dem performereren taler *til*), værkerne til objekter (det performereren taler *om*), udstillingen til tema (sammenbinding), museet til (uvedkommende/forstyrrende) omgivelse, så kan man i stedet arbejde didaktisk med at aktivere flere positioner som performere. Således kan fx museet, med inspiration fra Carol Duncan (1995), betragtes som en væsentlig performer, idet det iscenesætter såvel publikum som formidler, værker og udstillinger i bestemte rammer, såvel arkitektoniske som diskursive. Ligeledes kan man i mødet vælge i højere grad at fokusere på værkernes performance, og hvorledes de iscenesætter relationen til publikum på en bestemt måde osv.

*Målsætning:* Artiklen opererer med en målsætning, som ligger ganske tæt på Aures: ”I stedet for at søge at tvinge eleverne til at acceptere museumsrundgangens og skoletimens ritualer, er en aktuell rolle for kunstpædagogikken i senmoderne samfund at vise, hvordan man kan interagere med kunst på forskellige måder” (Illeris 2003: 27). I praksiseksemplet

---

<sup>9</sup> En redigeret version af denne tekst er publiceret i J. Krejsler, N. Kryger & J. Milner (red), *Pædagogisk antropologi. Et fag i tilblivelse*, s. 119-136 (Illeris 2004)

”Kunststafetten” er målsætningen at stimulere ”visuel refleksivitet”, dvs. at eleverne skulle blive opmærksomme ”[...] ikke alene på hvad de ser, men på hvordan de ser, og at man ser forskelligt alt efter hvem man er, og hvilken situation, man befinder sig i” (Illeris 2008a: 27). Det langsigtede mål er, at eleverne lærer at forholde sig til deres eget blik, og det præciseres at ”[i] samtidens komplekse samfund kan kunstværker, lige så lidt som alle de andre visuelle fænomener, tages for givet som kilder til bestemte former for oplevelse[...]” (ibid.:29).

*Forløb:* Kunststafetten var opdelt i fem delforløb, tre på skolen og to på museet. Jeg vil her omtale de to delforløb på museet, som tog udgangspunkt i hhv. museet som performativ position og værket som performativ position. Ved det første besøg blev museets performance som institution, som arkitektur og som rum studeret gennem den didaktiske iscenesættelse af forskellige typer af relationer, fx at gå to gange igennem ”den røde gang” og reflektere først over den personlige oplevelse af gangen og derefter en kollektiv oplevelse ud fra et fælles fokus. Det andet besøg på Arken tog udgangspunkt i udvalgte værker, som ligeledes fik mulighed for at performe forskelligt, bl. a. ved at eleverne havde lavet briller af pap, så de kunne prøve i fællesskab at ”se” et værk forskelligt alt efter om de havde brillerne på, eller om de tog dem af.

### **Diskussion**

Som det er kommet til udtryk i de præsenterede tekster, fokuserer kunstpædagogik baseret på teorier om didaktik og dannelse, meget på at skabe en forbindelse mellem mødet med kunsten og en bredere vifte af kompetencer, som relaterer til en kompleks senmoderne virkelighed. Samtidskunsten kommer her i fokus, fordi den siges at operere med samme relationelt orienterede kommunikationsformer som de, der kunne være relevante i en senmoderne dannelsesoptik. Didaktisk fremhæves åbne dialogformer, en kombination af sanselige og refleksive tilgange, samt leg med rolleskift og positionering.

Et spørgsmål, der rejser sig, er imidlertid hvorvidt sådanne åbne didaktiske former er i stand til at tilgodesse alle elevers behov, eller om de alene tilgodeser de i forvejen velreflekterede, og måske endda kunstvante, elever, som er kompetente navigatører i komplekse virkeligheder. Netop fordi denne konception jfr. de indledende modeller, overvejende fokuserer på et kollektivt udbytte af mødet med kunsten gennem skabelsen af fælles fortællinger, kan den risikere ikke at opfange og reflektere den enkelte elevs læreprocesser, ligesom eksemplerne fokus på åben og nysgerrig fortrolighed og visuel refleksivitet kan komme til at bære præg af en ”indforståethed” i forhold til samtidskunstens og formidlingens implicitte koder.

### **Fjerde konception: Kunstpædagogik baseret på teorier om social kritik og forandring**

With this orientation there is a strong emphasis on the role of education and curriculum content within the larger social context. Social reconstructionists typically stress larger societal needs over individual needs; the overall goals of education are dealt with in terms of total experience, rather than using the immediate processes which they imply. Social reform and responsibility to the future of society are primary. (Om *Social reconstruction-relevance*, Eisner and Valance 1974: 10)

Trods sine rødder i kritisk pædagogik tilbage fra 1930’erne og ikke mindst 1970’erne, er denne konception forholdsvis ny på det kunst- og museumspædagogiske felt, hvor begreber som multikulturel pædagogik, medborgerskab, social inklusion og social bæredygtighed begyndte at dukke op i 1990’erne, og først for alvor er blevet aktualiseret inden for skandina-

visk kunstpædagogisk praksis i løbet af de sidste 5-10 år. I Storbritannien er museologisk og museumspædagogisk forskning i "social inclusion" helt central, og der er udarbejdet flere større rapporter og andre publikationer på området (fx GLLAM 2000; DCMS 2000; Dodd og Sandell 2001). I Skandinavien er antallet af publikationer langt færre, men nogle stykker af de, som findes, interesserer sig, i modsætning til de britiske tekster, specifikt for social inklusion på kunstmuseer (fx Laigaard 2005; Illeris 2008b; Aure et al. 2009).

Kunstpædagogik baseret på teorier om social kritik og forandring tager udgangspunkt i et opgør med kunstmuseets traditionelle rolle som et elitært og ekskluderende rum for i stedet at arbejde med inkluderende praksisser særligt målrettet udsatte sociale grupper, for hvem kunst og museer sjældent opleves som "deres sted". Den didaktiske målsætning er således, ved hjælp af en tydelig overskridelse både af elevernes og af kunstmuseets traditionelle roller, at skabe nye og anderledes mødesteder, hvor såvel elever som museum kan konstruere og anvende inkluderende forståelser af hinanden. Viv Golding anvender fx begrebet "museum clearing" som metafor for et sådant "sted" (både i egentlig og i overført forstand) hvor en "sammensmeltning af horisonter", omend midlertidigt, kan realiseres (Golding 2005). Også det britiske kulturministerium understreger at social inklusion sætter andet og mere på spil end målgruppeudvikling og tilgængelighed: det drejer sig om museet som en *aktiv faktor i sociale forandringsprocesser* (Illeris 2008b: 10).

Måske fordi området er forholdsvis nyt, er der fortsat mangel på kunstpædagogiske tekster som kobler didaktisk teori og praksis i en social forandringsoptik, men jeg har valgt to overvejende teoretiske tekster (hvoraf den ene er min egen), som i det mindste skitserer mulige praksiseksempler.

### **Eksempel 1: Nkisi: The power project**

Den britiske museumsforsker Viv Golding har længe undersøgt forskellige modeller for social inklusion på kunst- og kulturhistoriske museer bl. a. i samarbejde med Horniman museet i den sydlige del af London. I kapitlet "Learning at the Museum Frontiers. Democracy, Identity and Difference" (Golding 2007), diskuterer hun tre case studier, fra et større forsknings samarbejde mellem Horniman Museum Educational Department, Goldsmidts College og et team på 25 lokale lærere og deres elever, hvoraf mange er socialt udsatte og flere kæmper med indlæringsvanskeligheder. Et af de tre studier, "Nkisi-projektet", involverede lærere og elever fra Kennell Technical College og fandt sted dels på skolen, dels i museets permanente kunst- og kulturudstilling *African Worlds*.

*Teori:* Golding har sit teoretiske udgangspunkt i en feministisk-hermeneutisk tradition, som forsøger at møde stereotype opdelinger mellem "dem" og "os" gennem oparbejdningen af en fælles humanistisk forståelse, der ikke udvisker eller ignorerer forskellighed (Golding 2005: 51). I *Frontiers*-projektet uddybes denne tradition gennem studier af "Black theoretical perspectives", hvorfra hun bl. a. citerer Audre Lorde:<sup>10</sup> "Within the interdependence of mutual (non-dominant) differences lies that security which enables us to descend into the chaos of knowledge and return with *truer visions of our future*, along with the concomitant power to *effect those changes* which can bring that future into being" (citeret fra Golding 2007: 315, Goldings fremævelser).

---

<sup>10</sup> Audre Lorde (1934-1992) var en carraibisk-amerikansk forfatter, digter og aktivist - i egne ord "black, lesbian, mother, warrior, poet" ([http://en.wikipedia.org/wiki/Audre\\_Lorde](http://en.wikipedia.org/wiki/Audre_Lorde))

*Målsætning:* *Frontiers*-projektets overordnede mål var “[...] to promote learning that involves recognition of complex layering of ideas: Difference *and* similarity, between *and* within communities, at a local *and* a global level” (ibid.). Nkisi-projektet, også kaldet “the power project” tog udgangspunkt i Horniman museets samling af “minkisi” (flertal af nkisi) som er magt/kraft-figurer (“power figures”) lavet af ritual-eksperter fra Kongo-folket. Målet med projektet var, at overskride etablerede magtstrukturer gennem at arbejde ikke-hierarkisk i et multiracialt team (ibid.:318). En særlig udfordring var at involvere de overvejende hvide, men socialt udsatte, elever og bringe dem i kontakt med Londons multikulturelle virkelighed. I en kunstpædagogisk optik var det desuden en pointe med projektet at det klassiske vestlige kunstbegreb blev udfordret gennem at inddrage objekter, der traditionelt set klassificeres som ”kultur” i stedet for ”kunst”.

*Forløb:* Projektet varede i alt otte uger og startede med en introdag på skolen, som inkluderede en workshop med objekter fra Afrika - diskussion, refleksion, dans, drama og kreativ skrivning efterfulgt af en anden workshop under ledelse af en kunstner, hvor drengene bl. a. lærte silketryk og udformede deres første banner ud fra power-temaet. (ibid.: 319). Herefter fulgte et besøg på museet med et oplæg fra Golding om minkisi-samlingen i relation til magt/kraft. Dette affødte et større arbejde med dekonstruktion af begrebet ”fetich” og de fordomme, der knytter sig til dette set i et eurocentrisk, historisk perspektiv. Ud fra samlingen arbejdede drengene med at skrive “acroistic poems” først i par og siden i grupper, et arbejde der fortsatte på skolen gennem undersøgelser af forskellige typer af personlige digte der kunne relateres til nkisi-figurerens kraft. Som afslutning på projektet skabte eleverne en ”power-book” med deres digte og de lavede tableaux vivant over deres nye nkisi-inspirerede forståelser af begrebet ”power”. Goldings konklusion på projektet er at ”During the collaborative project notions of failure and inadequacy were interrogated, destabilised and reconstructed in new alliances that redefined the terms ‘self’ and ‘other’, and demonstrated that in a twenty-first century world of suspicion and misunderstanding, museums can provide a new space of coherence, relevance and meaning for democratic society” (ibid.:328).

### **Eksempel 2: Speak Up**

Som det andet eksempel på denne kunstpædagogiske konception vil jeg bruge workshoppen ”Speak Up”, der fandt sted på Arken i 2007, og som jeg har beskrevet i artiklen ”Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries” (Illeris 2009). Workshoppen blev gennemført med en række skoleklasser i forbindelse med Duane Hanson-udstillingen *The American Dream*<sup>11</sup>, og havde som mål at engagere eleverne i interaktive udvekslinger med Hansons skulpturer gennem at give dem ”stemmer”.

*Teori:* Artiklens teoretiske udgangspunkt er visuel kultur-studier og her særlig den hollandske forsker Mieke Bals studier af de magtforhold, kunstmuseet etablerer og ”naturaliserer” mellem museet/formidleren som den autoritet (1. person) som iscenesætter beskueren og kunstværket i rollen som hhv. den som bliver talt *til* (2. person) og den som bliver talt *om* (3. person) (Bal 1996). Som alternativ til traditionel modernistisk formidlings mere eller mindre ukritiske reproduktion af dette forhold, analyseres eksempler på kunstpædagogik som dynamiske ”visuelle begivenheder”, hvor magtforholdet problematiseres og såvel elever som

---

<sup>11</sup> Duane Hanson (1925-1996) var en amerikansk socialkritisk kunstner, der i 1960'erne, blev kendt for at udføre sine glasfiberskulpturer efter levende model i nøjagtige 1:1 afstøbninger. Han arbejdede efter støbeprocessen videre med dem, malede dem og forsynede dem med rekvisitter, som karakteriserede deres miljø, status, erhverv og skæbne ([http://da.wikipedia.org/wiki/Duane\\_Hanson](http://da.wikipedia.org/wiki/Duane_Hanson))



kunstværker får stillet alternative positioner til rådighed med henblik på at anvende hvad Bal med filosofen Lorraine Code karakteriserer som et "venskabeligt blik".

*Forløb:* *Speak Up*-workshoppene varede fire lektioner (3 klokketimer) og bestod af følgende segmenter: 1) kort introduktion til udstillingen, gennem brug af forskellige "blik", hvor eleverne selv fik mulighed for at vælge et mindre antal skulpturer, de ønskede at relatere særligt til. 2) I mindre grupper skulle eleverne "give stemmer" til en eller flere valgte skulpturer gennem brug af en digital diktafon. 3) Grupperne redigerede deres lydfile på computer. 4) Afspilning af skulpturerens "fortællinger" for de øvrige elever ude i udstillingen. 5) Fælles diskussion af forløbet og dettes læringspotentiale (metarefleksion). 6) Uploading af lydfile på Arkens blog.

*Målsætning:* Artiklen omtaler først museets mål med undervisningen: at stimulere elevernes bevidsthed om anvendelsen af forskellige blik på kunstværker, at skabe kollektive fortællinger i udstillingen, samt at arbejde med metarefleksiv praksis (Illeris 2009: 24). Gennem analyser af faktiske forløb i en social forandrings-optik diskuterer artiklen endvidere, hvordan *Speak Up* kan ses som eksempel på brug af ikke-objektificerende og ikke-subjektificerende synspraktikker (ibid.:28), fx når en gruppe 15-16 årige drenge giver stemme til skulpturen *Derelict Woman* som forestiller en forslået og bevidstløs (død?) kvinde, der ligger på gulvet, og dermed stiller spørgsmålstegn ved udstillingens implicite magtrelationer gennem anvendelsen af et "dialogisk blik".

## **Diskussion**

De to eksempler ser kunstpædagogikkens formål som værende en overskridelse af etablerede magtrelationer på kunstmuseet og i samfundet med henblik på at skabe frigørende muligheder for nye og anderledes kollektive og individuelle positioneringer. De kan således placeres som værende overvejende kollektivt orienterede og rettet mod læring som overskridelse.

De eksemplificerede forløb er karakteriseret ved at være længere end "normale" omvisninger, og ved at eleverne ender op med et eller flere egne produkter, som de viser frem for hinanden og evt. for en større offentlighed. På samme måde som i det tidligere omtalte *4a – mellem musik og billedkunst*, fusioneres elevernes og museets/værkernes perspektiver i et tredje produkt, evt. i et samarbejde mellem skole og museum. Hermed udnyttes en oplagt mulighed for at øge elevernes oplevelse af "ejerskab" til kunstoplevelsen.

I projekterne arbejdes på et aktionistisk og eksperimenterende grundlag med at udvikle "alternative rum" for kunstpædagogisk praksis. Hermed ligger eksemplerne i forlængelse af 1970'ernes kritiske og frigørende pædagogik, og der er da også, og måske særligt i Nkisi-projektet, en hvis risiko for at havne i nogle af de samme "faldgrupper", hvad angår en normativ, næsten formynderisk, holdning til hvorledes social udsatte gruppers "behov" og "interesser" defineres. Hvis man ikke er konstant reflekterende over for, hvilke midler man bruger i en sådan kunstpædagogisk praksis, risikerer man med andre ord at erstatte gamle magtrelationer med nye – når blot dette sker i "den gode sags tjeneste". Brugen af feministisk og poststrukturalistisk inspireret tænkning, som fremhæver retten til forskellighed og demokrati, burde dog på længere sigt give mulighed for at udvikle længerevarende dynamiske kunstpædagogiske relationer, som i modsætning til de øvrige konceptioner har et mere radikalt potentiale, når det gælder overskridelse og nytænkning af kunstmuseet som pædagogisk og didaktisk institution og kunstværkets og beskuernes roller i forhold hertil.

## Afslutning

Ved at undersøge fire kunstpædagogiske konceptioner og ved at anvende disse til at analysere en række aktuelle kunstpædagogiske tekster håber jeg at have givet en, efter min opfattelse tiltrængt, indsigt i, de didaktiske diskurser som p. t. opererer i det kunstpædagogiske felt. Selvom mange kunstmuseer efterhånden arbejder med at formulere og implementere præcise didaktiske målsætninger, kan jeg, ud fra mit mangeårige engagement som forsker i feltet, fortsat overraskes over, at didaktisk refleksion i mange tilfælde synes at komme i anden række i forhold til tilgange, som forholdsvis ureflekteret orienterer sig mod enten den umiddelbare oplevelse (det skal være "sjovt", "spændende" eller "anderledes") eller opfyldelse af skolernes (særligt gymnasiernes) efterspørgsel efter nøje afgrænset kunstfagligt indhold. I stedet burde det være naturligt, at museerne, på samme måde som skolerne, arbejder med at udvikle relevante didaktiske praktikker, som står i et reflekteret og begrundet forhold til den type relation, man ønsker at eleverne skal udvikle til kunsten, til museet og til undervisningen. Det er ikke nok at have som formål at "det skal være sjovt at gå på museum", og at eleverne helst skal "komme tilbage", man må også vide, *hvorfor* og *hvordan* man ønsker, at eleverne skal bruge museet og kunsten fremover, samt *hvilke* elever (og lærere) man faktisk henvender sig til. Reflekterer man ikke over det, reproducerer man så at sige "automatisk" de stereotyper, eleverne allerede kommer med, fx at kunstpædagogik (læs: formidlerens performance) kan være mere eller mindre underholdende, at kunstens koder ligger i værkerne og ikke i relationen, at man ikke kan stille spørgsmålstejn ved museets autoritet, og at kunst og kunstmuseer først og fremmest er for veluddannede, hvide, danske kvinder (som regel direkte repræsenteret ved omviseren).

Det otte eksempler giver meget forskellige bud på, hvorledes kunstpædagogisk teori og praksis kan reflekteres didaktisk, men fælles for dem alle er, at de *vil* eleverne noget, og at de forsøger at tydeliggøre, hvad dette "noget" består i. Forskelligheden illustrerer, at der ikke findes noget endegyldigt svar på kunstpædagogikkens formål og metode, men at der, trods alt, findes flere rimeligt veludviklede teorier og eksempler på praksisforløb, og at en del af disse faktisk er at hente i aktuell skandinavisk litteratur.

## Litteratur

- Adams, Marianna; Falk, John H.; Dierking, Lynn D. (2003) "Things change. Museums, Learning and Research", in Xanthoudaki, Maria; Tickle, Les; Sekules, Veronica (eds.), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht
- Aure, Venke (2006) "Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs", i *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*. Nr. 51: 133-153
- Aure, Venke; Illeris, Helene; Örtengren, Hans (2009) *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Nordiska Akvariemuseet: Skärhamn
- Aure, Venke og Hauge, Jarleiv (1996) *Pilotgallerier for barn og unge: Kunstformidling på tvers*. Rapport RF-96/277. Rogalandforskning: Stavanger
- Bilgrau, Julie (2006) *Det' for børn! Kunstformidling som barndomskonstruktion. En analyse af formidlingsmateriale fra tre danske kunstmuseer, samt argumentation for en tværdisciplin*

nær tilgang til kunstformidling for børn. Upubliceret speciale. Afdeling for Kunsthistorie, Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet: Århus

- Bal, Mieke: *Double Exposures: The Subject of Cultural Analysis*. Routledge: London 1996
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978) *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug: Oslo
- Bourdieu, Pierre (1993) *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Polity Press: Cambridge
- Buhl, Mie (2000) "Samtidskunstens pædagogiske udfordringer til billedkunstoffaget i læreruddannelsen", i Arvedsen, Karsten og Illeris, Helene (red.), *Samtidskunst og undervisning - en antologi*. Danmarks Pædagogiske Universitet: København
- DCMS (Department for Culture, Media and Sport, 2000) *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All*. London  
[http://www.culture.gov.uk/images/publications/centers\\_social\\_change.pdf](http://www.culture.gov.uk/images/publications/centers_social_change.pdf)
- Dodd, Jocelyn and Sandell, Richard (2001) *Including Museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. RCMG: Leicester
- Duncan, Carol (1995) *Civilizing Rituals – inside public art museums*. Routledge: London
- Eisner, Elliot W. and Vallance, Elizabeth (eds.) (1974) *Conflicting Conceptions of Curriculum*. McCutchan: Berkeley
- Funch, Bjarne Sode (1997) *The Psychology of Art Appreciation*. Museum Tusulanum Press: København
- Funch, Bjarne Sode; Krøyer L. L.; Roald, T.; Wildt, E. Og Ørum, B. (2009) "Børn i nærkontakt med kunst", i *Billedpædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3: 4-10
- GLLAM (Group for Large Local Authority Museums, 2000) *Museums and Social Inclusion. The GLLAM Report*.
- Goodlad, John I. and Associates (1979) *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill: New York
- Golding, Viv (2005) "The Museum Clearing: A Metaphor for New Museum Practice", in Atkinson Dennis and Dash, Paul (eds.) *Social and Critical Practice in Art Education*, Trentham Books: Staffordshire: 51-66
- Golding, Viv (2007) "Learning at the Museum Frontiers: Democracy, Identity and Difference", in Knell, S. MacLeod, S. and Watson, S. (eds.) *Museum Revolutions*. Routledge, London: 315-329
- Grøn, Karen (2006) "Kurator for en dag – en leg i museets rituelle rum", i *Nordisk Museologi*. Nr. 1: 43-58
- Grøn, Karen (2007) "Undersøgende, hyggere, scannere og kultiverede. En undersøgelse af gæsters oplevelser og oplevelsesstrategier på Trapholt", i *Nordisk Museologi*. Nr. 2: 46-61
- Hein, George E. (1998) *Learning in the Museum*. Routledge: London

- Hooper-Greenhill, Eilean (1991) *Museum and Galley Education*. Leicester University Press: Leicester
- Illeris, Helene (2003) "Performative positioner i kunstpædagogik", i *Valör. Konstvetenskapliga studier*. Nr. 4: 15-28
- Illeris, Helene (2004) "Det pædagogiske forhold som performance: Ritualer og performative positioner i formidling af kunst på museer", i J. Krejsler, N. Kryger & J. Milner (red.), *Pædagogisk antropologi. Et fag i tilblivelse*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: København: 19-136
- Illeris, Helene (2005) *Kunstpædagogisk forskning og formidling I Norden 1985-2004*. Nordisk Akvarelmuseum: Skärhamn
- Illeris, Helene (2008a) "Skibet er lastet med...samtidskunst. Visuel refleksion i 'Kunststafetten' på Arken", i *Billedpædagogik Tidsskrift*. Nr. 4: 26-29
- Illeris, Helene (2008b) *Kunstlaboratoriet på Arken*. Evalueringsrapport. Arken Museum for Moderne Kunst: København
- Illeris, Helene (2009) "Visual events and the friendly eye. Modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries", in *Museum and society*. Vol. 7, Nr. 1: 16-31
- Laigaard, Lene (2005) "Social inclusion. En praksismodel for danske kunstmuseer?", i *Nordisk Museologi*. Nr. 1: 39-54
- Lindberg, Anna Lena (1991) *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Studentlitteratur: Stockholm
- Nielsen, Frede V. (2007) *Almen Musikdidaktik*. Akademisk Forlag: København
- Pierroux, Palmyre (2005) "Dispensing with Formalities in Art Education Research", i *Nordisk Museologi*. Nr. 2: 76-88
- Pierroux, Palmyre (2007) *Meaning, Learning and Art in Museums. A Situated Perspective*. Faculty of Education. University of Oslo: Oslo
- Roberts, Lisa C. (1997) *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Smithsonian Institution Press: Washington
- Roberts, Lisa C. (2006) "Curriculum Theory and Museum Education Practice. Remembering the Broader Context", in *Journal of Museum Education*. Nr. 2: 77-78
- Rose, Julia (2006) "Shared Journeys. Curriculum Theory and Museum Education", in *Journal of Museum Education*. Nr. 2: 81-94
- Rung, Mette Houlberg (2008) "Art Museums and Creative Citizens", in *Museological Review*. Nr. 13: 1-10
- Samuelsen, Arne Marius (2003) *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt på formidlerrollen*. Universitetet i Bergen: Bergen
- Schnack, Karsten (2000) *Er didaktik og curriculum det samme?*  
<http://www.dpu.dk/everest/Publications/Medarbejdere/schnack/20051005174113/Cu>

rrrentVersion/Er%20didaktik%20og%20curriculum%20det%20samme.pdf Notat til studierejse

- Slagstad, Rune; Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.) (2003) *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag: Oslo
- Stær, Anja Lemcke (2009) *Videns- og erfaringsudveksling i krydsfeltet mellem værk, folkeskolelærer og museumsformidler. En empirisk undersøgelse med udgangspunkt i et didaktisk spil foretaget blandt 23 dansk- og billedkunstlærere i folkeskolen*. Upubliceret speciale. Afdeling for Kunsthistorie, Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet: Århus
- Vallance, Elizabeth (2004) "Museum Education as Curriculum: Four Models Leading to a Fifth", in *Studies in Art Education*. Nr. 45: 343-358
- Vallance, Elizabeth (2006) "Finding Order. Curriculum Theory and the Qualities of Museum Education", in *Journal of Museum Education*. Nr. 2: 133-142
- Wertsch, James V. (2002) *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press: Cambridge
- Østbye, Guri Lorentzen (2007) *Barn + Kunst = Danning. Om å fabulere og filosofere i kunstmøter*. Gurilo Forlag: Oslo

# KOMMUNIKATION, KREATIVITET OG KULTURUDVEKSLING. "ARKIVER FOR ALLE" PÅ VEJ IND I ET NYT DECENNIUM

*Bente Jensen*

Aalborg Stadsarkiv

Jeg har valgt at følge den overordnede overskrift for NCK:s årskonference 2011 og vil som udgangspunkt lave en "state of the art" for formidlingen af arkiver og dernæst udpege nogle trends eller udviklingslinjer i feltet, som jeg ser det på vej ind i det ny årti. Her kommer kommunikation, kreativitet og kulturudveksling ind som konkrete temaer til at være en ledetråd.

## **State of the art**

I begyndelsen af 2000'erne var det stadig nødvendigt at argumentere for, at arkivformidling er et seriøst og nødvendigt arbejdsområde. Charlotte S. H. Jensen (i dag webredaktør på Nationalmuseet/Statens Arkiver i København) og jeg holdt ved Nordiske Arkivdage 2006 i Uppsala et oplæg, hvor vi polemisk stillede spørgsmålet om, arkiverne var ABM (arkiv-bibliotek-museum) familiens Askepot? Fulde af gode egenskaber, men usynlige og endnu ikke inviterede med til festen? <sup>1</sup>

I dag er det på tide at spørge om, arkiverne endelig tager del i ballet? Ballet er denne sammenhæng en metafor for synlighed i omverdenen. Det ser ud til, at arkiverne i de nordiske lande i et stigende antal har overstået "missionsfasen" og gået ud på dansegulvet her på vej ind i det ny decennium. Det er derfor på tide at lave et fremadrettet og samtidig reflektionsrisk tilbageblik.

Før arkiverne nåede hertil, var vi flere arkivarer i det Danske Arkivformidlingsnetværk, der fandt det nødvendigt at definere begrebet formidling. Det var en del af "missionen" blandt andet fordi mange arkiver hævdede, at de udførte formidling, når de tilgængeliggjorde

---

<sup>1</sup> Upubliceret manuskript men artiklen "Arkivformidling, mål, begreber og metode" i *Arkiv, samhälle og forskning*, (2006) Nr. 2: 21-37 af B. Jensen og C.S.H. Jensen er baseret på dette foredrag.

samlingerne, det vil sige ”lagde dem frem”. Der foregik ligeledes en heftig debat i blandt andet Norge i starten af 2000’erne om arkivernes samfundsrolle og forholdet til brugerne. I debatten blev formidling af arkiver og relationen til historiefortælling set som problematisk af den ene front i diskussionen, den anden mente, at det var nødvendigt at tolke for at blive arkiver for alle.<sup>2</sup> Derfor var det ekstra vigtigt i 2004 at definere begreberne om arkivernes brugerrelationer og deres indbyrdes afhængighed. Den danske gruppe opstillede en række begreber og forholdt dem til brugernes forudsætninger og det konkrete mål. Desværre er diskussionen om begreberne og deres indhold ikke fortsat, det kan jeg kun opfordre til, at den kommer til. Det er tale om en begrebsafklaring, som stadig skal udvikles. For eksempel blev der ikke taget højde for begrebet kommunikation, som jeg benytter mig af i dette oplæg. Endelig er det også vigtigt at bringe diskussion videre i forhold til tekst (arkivalie) og kontekst, som nemt udfordres i for eksempel en digital delingskultur, som den jeg kommer ind på nedenfor, der stiller store krav til kildekritikken.

Begreb	Brugerens forudsætninger	Type	Udtryk	Konkret mål
Stille til rådighed	Besidder udtalt grad af viden og indsigt i arkivdannelse og i den problematik, der skal undersøges	Selve råmateriale	Arkivet i sig selv	Brug af arkivalier
Tilgængeliggørelse	Besidder høj grad af viden og indsigt i arkivdannelse og i den problematik, der skal undersøges	Råmateriale, der er en forudsætning for at brugene kan bestille arkivmaterialer	Registraturer (trykte/elektroniske) afleveringsfortegnelser	Brug af arkivalier
Vejledning	Er ikke i stand til at formulere problemstilling med relation til arkivets samlinger og registreringsprincipper	Informationer, der sætter brugeren i stand til at anvende det materiale, der er en forudsætning for at bestille arkivalier.	Hæfter, informationsark, e-folder, web o.lign. Personlig vejledning, undervisning.	Brug af arkivalier
Case baseret vejledning	Skal kunne lade sig inspirere og slutte fra casen til eget materiale	Informationer, der inspirerer brugeren til at anvende arkivalier og sætter vedkommende i stand til at anvende materiale, der er en forudsætning for at bestille arkivalier.	Hæfter, informationsark, e-folder, web o.lign. Personlig vejledning, foredrag	Brug af arkivalier Historisk forståelse og bevidsthed
Formidling	Kræver ikke særlige forudsætninger, da der ikke er tale om fremstillinger, der nødvendigvis er rettet mod brug af arkivalier	Tilrettelagt og bearbejdet fremstilling af arkivalier	Foredrag, udstillinger, skriftlige fremstillinger, dynamiske e-produkter, film lyd etc. oplevelses og oplysningsorienterede produkter.	Historisk forståelse og bevidsthed. Positiv bevidsthed om arkiver. Samarbejde med andre kulturarvsinstitutioner.

Kilde: Bente Jensen og Charlotte S. H. Jensen, ”Arkivernes udadvendte virksomhed - om behovet for at præcisere begreberne”, *Nordisk Arkivnyt*. (2004) Nr. 3: 122-125.

<sup>2</sup> Diskussion mellem G. Valderhaug og den norske rigsarkivar, der startede i Bok og Bibliotek 2003.

Tre år efter "Askepot" oplægget i Uppsala, denne gang ved Nordiske Arkivdage 2009 i Trondheim, ville jublen ingen ende tage. Fra talerstolen blev arkiverne fra højeste sted udråbt til at være de allermest tilgængelige i ABM-familien. Den norske rigsarkivar Ivar Fønnes udtalte i åbningstalen: "Før kom folk til arkiverne – nu kommer arkiverne til folk". Udsagnet blev fulgt op af Ian Wilson fra International Council of Archives (ICA), som konstaterede: "... at arkiverne fra at være de mindst tilgængelige (blandt arkiv, bibliotek og museum) nu er de mest tilgængelige".

Men arkiverne kommer ikke hjem ind i folks stuer af sig selv, blot fordi store datamængder bliver digitaliseret og lagt frem på nettet i databaseform. Der skal udvikles en digital formidling eller kommunikation af dem, før målet er opfyldt: At arkiverne virkelig når ud til brugerne. Både til de brugere der allerede ved, de har behov for at bruge arkiver, og dem, der ikke kendte arkiverne og dermed ikke vidste, at de havde et behov.

I Danmark kalder vi den citerede trend "databasesygen". En foreløbig konklusion er, at det er vigtigt at skelne mellem vejledning, tilgængeliggørelse, formidling og kommunikation.

Missionen er således ikke stoppet helt. Men på mange steder er arkivformidling og -kommunikation nu en integreret, accepteret del af driften af arkiver og arkivteorien. På flere universiteter i Skandinavien for eksempel i Aalborg, Lund og i Oslo, er arkivformidling et emne i studieplanen for arkivar- og ABM-studier. Der udbydes et stigende antal arkivarstillinger, hvor formidling, kommunikation og pædagogik er i centrum, og en vigtig kompetence er at etablere netværk med det omgivende samfund.

Udviklingshistorien er medtaget for at give museumskolleger og kolleger fra andre sektorer en idé om, hvad formidlingens rolle har været og er ved at blive i en sektor som går på to ben: et myndigheds- og et kulturarvsben. En sektor, hvor fokus længe har været på offentlige myndigheders arkiver og dermed arkivdannelsen, og brugerne har været lig med kompetente forskere, til nød slægtsforskere, som er relativt selvhjulpne.

### **På vej ind i det ny decennium**

Jeg vil nu identificere og diskutere nogle udviklingstræk og illustrere dem med eksempler på konkrete projekter og drift især fra europæiske og amerikanske arkiver. Mit eget empiriske udgangspunkt er erfaringer fra Aalborg Stadsarkiv i Danmark, og det vil præge valg af eksempler. Der tegner sig nogle temaer i arkivformidlingen, som er stærkt præget af øget kommunikation og lige udveksling med brugerne både digitalt og IRL (in real life). Tiden er også moden til øget samarbejde med kreative partnere fra kunstens, arkitekturens og teaterets verden.

Et overordnet spørgsmål når det gælder kommunikation er, hvordan arkiverne får formidlingen IRL til at spille stærkt sammen med den digitale formidling. Betyder øgede muligheder for digitalisering og kommunikative webtilbud, at ansigt til ansigt kommunikation i læsesalen eller andre steder i arkivets hus skal afvikles, eller skal den udvikles?

Kombinationen mellem den rigtige verden og den digitale er stærk. Begge kan bruges offensivt i forhold til hinanden, idet det digitale giver nye muligheder for IRL tjenester, og aktiviteter IRL samtidig giver muligheder for øget brug af de digitale tjenester. Det er god dialektisk tænkning. Samtidig er der ingen tvivl overhovedet om, at de to verdener eller forskellige



kommunikations platforme gensidigt påvirker hinandens form og indhold mere radikalt og grundlæggende i forhold til udformning af tjenester og tilbud til brugerne, ikke mindst når man ser på arkivaren og arkivets rolle i den proces.

Jeg vil hævde, at kombinationen af de digitale platforme og IRL på sigt vil forandre den måde, hvorpå arkivet arbejder, og den måde både den traditionelle og digitale kommunikation skal tænkes på, går langt ned i hele den arkivalske fødekæde og forholdet mellem arkiv og arkivaren til brugeren.

At de digitale brugertjenester sætter aftryk på den reelle virkelighed, det vidner for eksempel det stærkt dalende antal af brugere/slægtsforskere i arkivets traditionelle læsesal om. I Statens Arkivers i Danmarks strategi mod 2010 var et af målene at skaffe læsesalspladser nok. I 2015 strategien konstateres det tørt, at den bekymring er nu gjort til skamme.<sup>3</sup>

Den reelle virkelighed sætter ligeledes aftryk på den digitale virkelighed og dens tjenester, fordi brugerne jo ikke nødvendigvis har færre spørgsmål og kræver mindre vejledning, blot fordi materialet digitaliseres og tilgængeliggøres på nettet. Derfor er der stærkt fokus i de digitale eksempler, jeg har valgt, at fremhæve på *kommunikation og interaktion*, to ting som den reelle verden og dermed læsesalen er en rigtig god velafprøvet platform for.

### **Digital kommunikation og brugerinvolvering**

I den nyeste udvikling i brugeres relation til kulturarvsinstitutionerne er der i det seneste år i Norden sneget sig et nyt begreb, nemlig brugerinvolvering. En involvering, som også støttes af nye muligheder digitalt via web 2.0 tjenester. Jeg vil definere web 2.0 her meget kort som kommunikative, interaktive tjenester på nettet og vender tilbage mere konkret til muligheder i forhold til arkivets brugertjenester og de muligheder, som allerede bliver brugt i arkiver rundt omkring i verden. Trenden kan også karakteriseres som en overgang fra monolog til dialog institution. Det betyder at arkivaren og arkivets relation også ændres og ligesom bruger /brugerrelationen gør det.

De første overførsler af brugertjenester fra IRL til en digital kontekst har været temmelig web 1.0 –agtige, det vil sige envejstjenester, og en stor del er det stadig. De er baseret på websites, hvor man kan hente oplysninger. En slags opslagstavle for informationer og søgemuligheder inden for institutionens egne samlinger eller for organisationen.

Tjenesterne har udviklet sig fra tidligere fokus på at formidle institutionen selv til nu at tage udgangspunkt i de enkelt brugeres forskellige behov ved at henvende sig til en række standard brugere, som brugerundersøgelser og almindelig erfaring ved er arkivernes kernebrugere: slægtsforskeren, forskeren, myndigheden etc. Hver gruppe får så deres egne indgang - nogle gange på tværs af et generelt overblik.

I dag er der store muligheder for at overføre den dialog eller kommunikation, der ikke længere foregår løbende i læsesalen til internettet. Den generelle udvikling er, at brugeren inviteres meget længere ind i processerne, og der sker en forskydning i relationen mellem arkiv og bruger. Det kaldes også web 2.0.

---

<sup>3</sup> [http://www.sa.dk/media\(340,1030\)/Strategi\\_2015.pdf](http://www.sa.dk/media(340,1030)/Strategi_2015.pdf) s. 20

## Brug af sociale og kommunikative tjenester

Web 2.0 karakteriseres via overgangen til andre platforme som sætter den traditionelle web-side af dansen. Brugere forventer en individualiseret digital betjening med mulighed for at kommunikere hurtigt med institutionen og med hinanden og ikke mindst at dele og bruge informationer og data i egne produkter. Det kaldes også "mashups" og stiller, som berørt, store krav til kildekritik og transparens, fordi informationerne (dokumenter, fotografier og film) tages ud af den originale sammenhænge og svæver rundt i cyberspace for sig selv og i nye sammenhænge.

Jeg vil ikke gå ind i lang definition men vise 2.0 med konkrete eksempler

- fra hjemmeside – til blog, kommentar, social communities (facebook, twitter)
- fra encyklopædi – til wiki
- fra fotogalleri – til billeddelingsprogrammer som Flickr, Picasa og YouTube

Relationen: Arkiv, arkivar og brugerne er således i heftig ændring i disse år. Det er endvidere blevet nødvendigt at indsætte en ekstra relation, nemlig brugernes kommunikation med hinanden *uden om arkivet og arkivaren* om emner, der er relateret til institutionen og samlingerne.

Dialogens muligheder i forhold til brugertjenester følger som sagt hele den arkivalske fødekæde. Jeg vil i det følgende komme med en række eksempler, hvor arkiver allerede har lavet digitale initiativer som er interaktive og kommunikerende. Der vil også være eksempler hentet fra biblioteksverdenen. Jeg vil hævde, at fokus på kommunikation og dialog får afsmitning på hele den arkivalske fødekæde lige fra aflevering til egentlig formidling. Kæden bliver til en cirkel, som er gensidig afhængig.

## Aflevering og indsamling

For at illustrere cirkelvirkningen vil jeg starte med eksempler fra indsamling. Her er særlig fokus på private arkivskabere, som ikke via arkivloven er pligtige til at aflevere til arkivet. Det er gennem allerede eksisterende platforme muligt at indsamle og modtage materiale fra brugerne eller promovere sin institution via indsamlingstjenester, som samtidig har et formidlende aspekt. Her er tale om udvikling af nye tjenester, som gør det nemmere for brugerne at aflevere til arkivet.

Jeg vil nævne et par eksempler fra nationale arkiver og et fra Aalborg. Først projektet *Celebrating NA 75 Years Your Story*: Her indsamles historier om bruger og ansattes oplevelser med National Archives (NARA) og mødet med arkivalierne, som en del af en netside, der fejrede National Archives 75 år i 2009.<sup>4</sup> Et andet tidligt eksempel er *Moving Here* fra National Archives i London fra begyndelsen 2000'erne, som var et af de første projekter, hvor man indsamlede beretninger og erindringer direkte fra nettet. Der er tale om et af de første

---

<sup>4</sup> <http://www.archives.gov/75th/stories/featured-stories/travels-of-the-charters.html>

projekter, hvor indsamling og formidling mødtes på nettet.<sup>5</sup> Det norske projekt, *Digitalt fortalt*, som pågår just nu, skriver sig ind i den samme trend.<sup>6</sup>

Aalborg Stadsarkiv udførte sammen med det lokale museum og bibliotek i 2009/2010 et projekt, hvor institutionerne indsamlede fotos med motiver af unge grønlænderes møde med Aalborg som eksperiment. Det sociale netværk Facebook blev brugt som platform til indsamlingen efter anbefaling fra brugergruppen. Vi havde selv foreslået fotodelingsprogrammet Flickr på grund af ophavsretproblemer i Facebook, men argumentet "convenience is king", eller på dansk, det skal være let og det skal være der hvor de unge er i forvejen, måtte vi acceptere. En lille erfaring, som fint følger medieteorikerne styrker påstanden om, at de unge ikke gider bruge besværlige sites. Projektet var også et eksempel på, at det var nødvendigt at lave face to face opfølgning på netjenester. Men projektet blev en fiasko alligevel, vi modtog ingen fotos trods bevidst mediebrug. Nye medier sikrer ikke succes, til gengæld samler arkivet erfaringer om anvendelsen af nye medier.<sup>7</sup>

I museums kredse brugte Tate Gallery Britain i London allerede i 2008 for eksempel Flickr til at kuratere udstillinger med som for eksempel *Street and Studio*, en udstilling om byens rum.<sup>8</sup> Ligesom det australske museum Powerhouse i Sydney bruger sociale medier aktivt og inspirerende i museets indsamling.<sup>9</sup> Et helt aktuelt projekt i Danmark 2011 er i forbindelse med Copenhagen Photo Festival, hvor Københavns Museum i samarbejde med festivalen indsamler fotos om "natur i byen/ Urban Nature" og giver mulighed for, at folk kan uploade fotografier direkte på en "væg" (kæmpeskærm) i byrummet (eller via website).<sup>10</sup>

Man kunne sagtens forestille sig en tilsvarende oploading eller aflevering af dokumentfiler og andet materiale efter sikre og faste retningslinjer som en permanent del af indsamlingen og ikke blot i forbindelse med særlige projekter.

### **Informationsøgning og vejledning**

Arkiverne har store erfaringer i den traditionelle betjening og den personlige betjening på læsesalen men på nettet er mødet med samlingerne et andet. Vi er vant til at håndtere vores brugergrupper med brugermøder og brugerundersøgelser, nu skal vi til at håndtere digital brugerrelation til en gruppe, der gør brug af arkivernes tjenester og samling på nettet. Her kan nye web 2.0 teknologier hjælpe os, og her er brugernes egne communities langt foran os, når det gælder at kommunikere.

Både i slægtsforsknings- og fotoentusiastkredse hjælper folk hinanden. Hvad er vores rolle der? Har arkivaren overhovedet en rolle i disse grupper? Rollen som arkivar og forholdet til brugeren bliver således ændret. Den bliver mindre autoritær. Arkivarens tolkning og udvalg er ikke enerådende, dermed ændrer rollen sig til at være medierende, og der åbnes bevidst op for flere sandheder og tolkninger.

---

<sup>5</sup> <http://www.movinghere.org.uk/>

<sup>6</sup> <http://www.digitaltfortalt.no/>

<sup>7</sup> Fotoindsamlingssiden er taget ned, men der findes stadig denne side, der fulgte hele projektet: Grønlændere i Aalborg: <http://www.facebook.com/#!/group.php?gid=105671427820>

<sup>8</sup> <http://www.flickr.com/groups/streetorstudio/>

<sup>9</sup> <http://www.powerhousemuseum.com/flickr/>

<sup>10</sup> [http://www.copenhagen.dk/dk/det\\_sker/udstillinger/saerudstillinger/citambulos\\_pa\\_slentretur\\_gennem\\_mexico\\_city/fotokonkurrence\\_urban\\_nature/](http://www.copenhagen.dk/dk/det_sker/udstillinger/saerudstillinger/citambulos_pa_slentretur_gennem_mexico_city/fotokonkurrence_urban_nature/)

En ny form for vejledning er ”Chat med dit bibliotek”, under mottoet din bibliotekar er aldrig langt væk. Det er en landsdækkende service, som bibliotekerne ligeledes tilbyder.<sup>11</sup> Servicen indeholder muligheden for at chatte via tjenesten Messenger med sit bibliotek om ukomplicerede spørgsmål, som åbningstider, placering af bøger et cetera. Bibliotekerne i København, Det kongelige Bibliotek, Roskilde Universitetsbibliotek udbyder alle en lignende service. På Det kongelige Bibliotek er den koblet op på en ordning om at booke en informationsspecialist in real life. Erfaringer herfra er også positive. Det er de unge, man rammer, for eksempel i forhold til lektiehjælp. Erfaringen er også, at de ikke har meget tid selv til at uddybe komplekse spørgsmål, så er det straks på vej over i et andet medie. Til gengæld har de unge fået en indledende og god kontakt med biblioteket som ressource.

Blandt arkiver der tilbyder vejledning via chat, er det aktuelt kun det hollandske arkiv Brabants Historisch Informatie Centrum (BHIC) der tilbyder brugerne onlinechat med en arkivar i tidsrummet fra 19.00-21.00 alle hverdage. Tidspunktet uden for almindelig åbningstid er udvalgt efter en testperiode og signalerer samtidig, ”at arkivet (og arkivaren) aldrig sover”.<sup>12</sup>

## I kontakt med brugerne

Der findes efterhånden en omfattende litteratur, der handler om brugerens møde med databaser på nettet. Forskere som for eksempel Elisabeth Yakels fra University of Michigan og Susanne Neugebauer fra den hollandske arkivskole, har i forskningsprojekter med titler som fx Inviting users into the digital archives funderet over, hvorledes digitale tjenester kan udformes, således de vender perspektivet fra samlingernes struktur til at være rettet mod brugeren i udarbejdningen, struktureringen og kommunikationen af databasetjenesterne. Jeg vil starte med kommunikation, eller samtalen med overvejelser der ligger bag online services, som nu bliver lagt åbent ud til diskussion med brug af et kommunikativt medie nemlig blogs og wikis.

Det amerikanske National Archives åbnede for eksempel i 2009 en blog, NARAtions, som indbyder brugerne til at diskutere emner der vedrører struktur og indhold i især fremtidens registraturer på NA’s website.<sup>13</sup> Temmelig langhårede diskussioner og ikke hvem som helst kan være med. NA har således valgt at differentiere sine webtilbud i forhold til brugernes forudsætninger. Det engelske nationalarkiv har startet en lignende blog, hvor brugeren inviteres til at være med i udviklingen af brugertjenester på siden ”Labs”.<sup>14</sup>

Dele af arkiververdenen er langt med at bruge wikis og sociale netværk lavet af andre. I 2009 var Ruth Selman fra National Archives i London inviteret til København for at fortælle om erfaringerne fra Your Archives, som er et af de første eksempler på en wiki, hvor det er muligt at bruge ”the wisdom of the crowds”, der således tilfører viden om samlinger til arkivet. Hun fortalte om en entusiastisk men ikke kolossal stor brugergruppe.<sup>15</sup>

## Mediekarrusellen

Det enkelte arkivs forskellige tjenester skal ses i en sammenhæng – et flow eller en mediekarrusel. Jeg vil igen bruge Aalborg Stadsarkiv som eksempel. Stadsarkivet betjener sig

---

<sup>11</sup> Chat med din bibliotekar findes som services på et stort antal danske folkebiblioteker.

<sup>12</sup> <http://www.bhic.nl/> og rapport over pilotforsøg fra 2009: <http://www.box.net/shared/jbknlds1jc>

<sup>13</sup> <http://blogs.archives.gov/online-public-access/>

<sup>14</sup> <http://labs.nationalarchives.gov.uk/wordpress/>

<sup>15</sup> [http://yourarchives.nationalarchives.gov.uk/index.php?title=Home\\_page](http://yourarchives.nationalarchives.gov.uk/index.php?title=Home_page)

af en mediekarrusel til at kommunikere tjenester og tilbud ud til den digitale brugergruppe, user community. Karrusellen består af arkivets internetside samt sociale medier. Konkret betyder det, at Aalborg Stadsarkiv har en side på Facebook, hvor der er cirka 700 "venner". Arkivet rammer derved en brugergruppe, der er yngre end normalt, og kan oplyse dem om arkivets ydelser. Det viser statistikken på siden, at der er flest kvinder og 40 procent er under 45 år. Informationerne spredes sideløbende af et nyhedsbrev, der udsendes pr. mail hver måned. Men på Facebook er det muligt løbende at modtage nyhederne og ikke mindst kommentere dem. Udviklingen er dog, at i takt med at Facebook bruges af alle, er aldersspredningen på vej mod et mønster, som det vi ser i læsesalen. Stadsarkivet har derfor oprettet en segmenteret Facebook side især for unge: Man kan kun kalde sig en ægte aalborgenser, når man ved at ... , som har næsten 1500 "venner". Aalborg Stadsarkiv er ikke eneste arkiv på Facebook. Charlotte S. H. Jensens undersøgelse for NCK viser den nordiske deltagelse, i juni 2010.<sup>16</sup> Siden er for eksempel flere statslige arkiver kommet med. Som et eksperiment har Aalborg Stadsarkiv også en konto på mikroblogsiden Twitter, som igen rammer et andet publikum og i høj grad også et internationalt publikum, derfor tweets både på engelsk og dansk. Med i karrusellen er udstillinger på fotodelingsprogrammet Flickr og arkivets filmside: [www.moviscop.dk](http://www.moviscop.dk). Det er således muligt automatisk at blogge mellem de tre medier, hvilket er en fordel tidsmæssigt.

### **Real life eller traditionelle tjenester**

Så med kommunikation på to platforme er det også på tide at omtænke de fysisk relaterede tilbud til brugerne. I *Nordisk Arkivnyt 2010* lavede jeg et udblik over situationen på de nordiske arkivlæsesale under spørgsmålet: "Har den traditionelle læsesal en fremtid – Indtryk fra nordiske arkiver?"<sup>17</sup> Konklusionen var, at den traditionelle læsesal var død, det viste stærkt faldende brugertal i hele Norden, hvor man havde opretholdt et traditionelt tilbud. Generelt bruges arkiverne nu af langt mere kompetente brugere, fordi resten kan blive hjemme. For eksempel i Østersund og på flere andre arkiver omfunktionaliserer man rummene – og fremstår som en videns-, oplevelses- og læringsressource, hvor netop kommunikation er i centrum. På disse arkiver er der endog en stigning i brugertallene.

Jeg vil herefter tage udgangspunkt i Aalborg Stadsarkiv, hvor vi fra begyndelsen af 2000 årene løbende har omfunktionaliseret læsesalen. I 2004 indviedes det ny læsesalstilbud, et vidensrum. En ændring af navn med henblik på at signalere moderne konnotationer til brugeren og omverdenen ved at lægge vægt på viden og information. Vi brandede så at sige læsesalen som et videnscenter.

Men der var ikke kun tale om en ny branding eller indpakning af den samme service i den gamle læsesal, men en intention om at navnet skulle afspejle og lægge op til en ændret praksis i forhold til brugen af samlingerne og måden at arbejde med dem på. Indretningen afspejlede ligeledes intentioner om et fleksibelt miljø omkring brugen af samlinger og de tilbud, der blev givet til brugerne. En praksis som blev sat i gang af arkivet og af brugerne i samspil i et fokus gruppe arbejde, der lå forud for ændringerne.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> [http://www.nckkultur.org/attachments/article/168/KulturavogsocialemedieriNorden\\_final.pdf](http://www.nckkultur.org/attachments/article/168/KulturavogsocialemedieriNorden_final.pdf)

<sup>17</sup> Jensen, Bente (2010) "Har den traditionelle læsesal en fremtid?: indtryk fra nordiske arkiver", i *Nordisk Arkivnyt*, 55/1: 36-40.

<sup>18</sup> <http://www.aalborgkommune.dk/Borger/Kultur-natur-og-fritid/lokalhistorie/Aalborg-Stadsarkiv/Sider/Webudgivelser.aspx> her findes to rapporter, som dannet baggrund for etableringen af ABM-læsesal på Aalborg Stadsarkiv

Med vidensrumsbegrebet ville vi signalere, at den enlige stille forsker var død, eller han skulle ikke leve alene, vi ville invitere til andre lærings- og oplevelsesformer omkring samlingerne ved at opdele salen i zoner, som havde til hensigt at afspejle forskellige behov for tilegnelse af viden.

Vi skelnede mellem flere tilbud i rummet: Tilegnelse af samlinger på egen hånd, læring i kommunikation med hinanden brugerne imellem, tilegnelse af samlingerne i tæt forbindelse med personalet og med behov af stadig kommunikation. Læsesalen på Dora i Trondheim blev lavet efter samme princip – Aalborgmodellen.

Brugermønsteret har siden ændret sig radikalt og rummene bruges nu på en ny måde, der afspejler brugernes ændrede behov. Brugernes ophold i rummet er kortere, der er flere informations- og dokumentationsbrugere der blot kommer forbi. Der er færre slægtsforskere ved læseapparaterne, som tilbringer hele dagen i rummet. Til gengæld er behovet for oplevelser i forhold til samlingerne og undervisning og kommunikation omkring samlingerne markant steget. Ikke nødvendigvis af sig selv, men fordi arkivet har satset på det.

Aalborg Stadsarkiv opdeler brugerne i følgende grupper:

Formål	Overordnet tema	Type
1. brugeren har et problem, spørgsmål, der kan løses gennem brug af samlingerne	informationssøgning/ forskning	forskere/ almindelige borgere, slægtsforskere, lokalhistorikere, turistguides
2. brugere, der besøger læsesalen, fordi de skal som en del af deres uddannelse, eller studium.	Læring	studerende, elever, kursusdeltagere, aftenskole-deltagere, efteruddannelse
3. brugere, der vil se formidlet materiale eller billeder som for eksempel udstillinger, fotoshows, film, foredrag, eller bare blade.	underholdning, oplevelse	alle ... (turister såvel som lokale)
4. borgere, der søger dokumentation for retslige og personlige forhold (pension, eksamenspapirer, registeroplysninger, sager)	Demokratisk ret	alle borgere, der har haft tilknytning til kommunen
5. brugere, der bruger arkivet som platform for erindringsfortælling.	Selvrealisering	slægtsforskere, alle ...

Med radikalt ændrede brugermønstre og opførsel er det således på tide at omtænke og udvikle brugen af rummet og af arkivet som hus generelt.

### Fra læsesal til ABM-rum

I. september 2009 skiftede Aalborg Stadsarkivs tilbud til brugerne igen navn og retning og hermed indskrev vi os i ny udviklingstrend, nemlig i en brugerorienteret ABM-tilgang og er

blevet et arkiv-, biblioteks- og museumstilbud til brugerne. Vi nærmer os en kulturarvstilgang også i real life, som vi i Aalborg tidligere også har praktiseret digitalt med databasen Nordjyllands kulturhistoriske søgebase, der blev startet i 2002 og lukket i 2011, hvor det var muligt med en indgang at søge på tværs af ABM.

ABM-læsesalen er en implementering af et konkret projekt efter en modelprojekt periode finansieret af Kulturarvsstyrelsen og Biblioteksstyrelsen. Projektet er således blevet grundigt forberedt og modeller er udarbejdet, fordi tre kulturer skal mødes. Navnet er nu HistorieAalborg og Aalborg Stadsarkiv indskrives sig dermed i en trend omkring Historiens eller litteraturens huse med vægt på brugeren og samlingen. Et eksempel på en anden strategi er OBA, Openbare bibliotek i Amsterdam, der er gået en anden vej og entydigt markedsfører sig som et oplevelseshus og dermed underspiller biblioteksaspektet eller samlingen.



*Kommunikation omkring samlingen. Skoleklasse vælger deres ynglingsfoto og skal efterfølgende gøre rede for hvorfor, de vælger netop dette billede. Foto: Bente Jensen*

Fokus er nu på brugerne, som ret beset er ligeglade med, hvor materialet ligger og vil have det hurtigste og mest kompetente svar. Nyt er det for museet at tilbyde service. Det har vist sig i processen at arkivet, når det gælder brugertjenester, har en kultur, der ligger mest op ad biblioteket. Museet er ikke vant til at tilbyde indblik i samlingerne til brugerne men arbejder med en samlet færdig fortælling, som regel en udstilling.

### **Aktiviteter i HistorieAalborg**

Der udvikles en række læringstilbud hvor procesuel dialog er i centrum. Det er en kompleks kommunikation, som ikke engang digitale medier nødvendigvis kan rumme. Arkivet er oplagt som rum for livslang læring, og udformningen af tilbud er alle præget af en læringsstil som bygger på dialog. Det er en form som i forvejen er en stærk tradition i Aalborg, som har et universitet der bygger tungt på projektarbejdsformen. Så slagord som dialog, bruger involvering, kommunikation lægger til grund for såvel tjenesterne i realverdenen og i digitalt på sigt. Her kan den reelle verden ligeledes styrke den digitale, fordi introduktionen til flere webtjenester kræver kurser.

De mange interesseforeninger i Danmark/Aalborg er oplagte partnere i udvikling af kompetenceudviklende tjenester, ligeledes er undervisningsinstitutioner med på alle niveauer. Samlingen skal kunne bruges fremadrettet også i læringsperspektiv, der skal derfor også satses på samarbejde med uddannelser i andet end i historie, her kan nævnes arkitektur, design, byplanlægning, byggeteknik etc.

For at højne brugernes kompetencer i forhold til at arbejde med det arkivalske materiale har Aalborg Stadsarkiv indført to former for læringsplatforme: workshoppen/værkstedet og selvkørende arbejdsgrupper. De involverer alle dialog og interaktivitet.

### **Fra kommunikation til kreative tilgange til arkivet**

En anden trend, som jeg har udpeget indledningsvis er et stigende antal kreative samarbejder med partnere fra kunstens og teatrets verden. Jeg vil hævde, at fokus på brugerne og kommunikation har givet nyt mod til mere utraditionelle og eksperimenterende tilgange, som ikke nødvendigvis lykkes hver gang. Jeg vil fokusere på samarbejdsprojekter med kunst. Her er der ligeledes tale om en timing med en bevægelse i kunstverdenen, hvor man for tiden taler om en arkivbevægelse, hvor kunsten trækker på arkiverne. Arkivbevægelsen genbruger billeder, tryk og fotos fra historiske samlinger. Man kan så fundere over, hvad medlemmerne af bevægelsen hedder – et bud kunne være arkivister.

Der er flere tilgange i kunstnerbevægelsen i deres brug af arkivet. Nogle kunstnere tager materiale, som ellers ville være smidt væk, kasseret. Billeder der ikke vil blive bevaret i arkivet. Kunstnerne bruger dem i deres værker. Det kan være alt fra kontroversielle, upågtede temaer, til billeder eller snapshots, der flyder på gader, stræder og papirkurve, eller bliver fundet i en kasse i et antikvariat. Billederne fortæller en historie, som bringes frem i kunstværket, og de sætter en masse tolkninger over hvad der egentlig sker på billedet i gang, fordi beskuerne jo er helt fri for forstyrrende kontekst. Det får mig til at tænke over arkivernes kassation af fotos, som tidligere har været et følsomt emne.

Andre går som i de følgende eksempler en anden vej og trækker detaljer eller citater fra det historiske fotografi og dokument ud af konteksten og bruger dem i sit budskab. Arkivaren står tilbage og tænker, hvilket foto fra ”min” samling kommer den detalje lige fra?

Et eksempel igen hentet fra Aalborg er udstillingen *Passager*, et samarbejde mellem stadsarkivet, kunstneren Søren Elgaard og den lokale kunsthall, som tolkede byens rum kunstnerisk ved hjælp af arkivmateriale.<sup>19</sup> I Elgaards værker har det historiske fotografi fået sit eget liv i en ny sammenhæng i lag på lag med teksturer og farver og gentagelser (i parentes havde kunsthallen aldrig tidligere haft så mange mandlige besøgende). Et spørgsmål fra kunstneren til arkivaren, da vi gik gennem udstillingen i juni 2010, var: ”Jeg håber, at det er ok”. Arkivarens umiddelbare reaktion var, ja selvfølgelig! Da stadsarkivet lånte kopier af de gamle historiske fotografier til udstillingen, var vi helt klar over, at vi også afgav magten over tolkningen af motivet. Her er også sket en bevægelse for arkivaren, der har rod i den historiske teori, som går fra den positivistiske insisteren på det originale, ubearbejdede, den rene kilde over i det mere postmoderne, hvor virkeligheden og dermed også kilder til historien ses splintret og selektivt og behændigt sættes sammen i nye sammenhænge og dermed skaber en ny og spændende kontekst. Samtidig bliver det vigtigere end nogensinde før at udvikle metoder til at formidle transparens omkring ophavssituation og oprindelig kontekst.

---

<sup>19</sup> Katalog fra Udstillingen *Passager* på Kunsthall Nord i Aalborg: [http://www.kunstvaerket.dk/wp/wp/wp-content/uploads/2010/05/Katalog\\_AalborgPassager.pdf](http://www.kunstvaerket.dk/wp/wp/wp-content/uploads/2010/05/Katalog_AalborgPassager.pdf)





Udstilling i Kunsthal Nord, Aalborg 2010, hvor arkivalier og foto dannede grundlag for værker i udstillingen. Passager af Søren Elgaard. Foto: Bente Jensen

Seneste projekt i Aalborg er medvirken til en udstilling, der åbnede november 2010 om en lokal arkitekt på Utzon Center i Aalborg, hvis arkiv findes på Stadsarkivet. Kopier af arkitektens skitser blev i kunstnerens Marco Evaristti's hænder til en kæmpe collage, der løbende forandrede sig, som en kæmpe stor malebog de besøgende udfylder.<sup>20</sup>

Også Stadsarkivet i Odense har gennem arkiv- og bibliotekssamarbejdet "Historiens Hus" indgået et utraditionelt samarbejde. Her var emnet den internationale kulturrevolutionære kunstnergruppe Situationisterne og den radikale kunst i Odense i begyndelse af 1960erne under titlen *Revolution i Odense*. Den internationale gruppe med kunstnere som bl. Jørn Nash, Asger Jorn og Jens Jørgen Thorsen blev splittet i 1962. Det interne opgør udspillede sig i Odense gennem to udstillinger. Arkivet efterlyste i forbindelse med projektet erindringer, og de studerende brugte arkivet til at rekonstruere episoder fra tiden. De kunststuderende foregav at have fundet Nashs originale kors fra tiden i pressen og udførte dermed et stunt, som gruppen havde gjort i begyndelsen af 1960erne og fik rigtig god pressedækning. Her er sandhed og falsk sat op i mod hinanden i et modigt projekt.<sup>21</sup>

Da jeg efterlyste eksempler på arkiv-/kunstsamarbejde i Danmark, blev jeg kontaktet af arkivaren på bryggeriet Carlsbergs arkiv, der henledte min opmærksomhed på den danske kunstner Elsebeth Jørgensen, der i mange år har arbejdet med relationen arkiv, erindring og historie i sine værker. Hun arbejder med fotografi, film, tekst og lyd og skaber nye fortællinger via en blanding af historiske dokumenter, egen fotografisk dokumentation og den personlige eller litterære fortælling. Jørgensen stiller spørgsmål til, hvordan steders betydninger dokumenteres, bevares og forandres igennem arkiver og i litteraturen. Hun peger på arkivet som konstruktion af både kollektiv hukommelse og personlig forankret fortælling. Elsebeth Jørgensen arbejder konceptuelt og researchbaseret med arkivers særlige voksende og stedsdokumenterende karakter og fokuserer i sine værker især på sammenstillingen af officiel historisk information, fiktionsfortælling og kunstnerisk dokumentation. Elsebeth Jørgensen har indgået samarbejde med engelske arkiver i projekterne "Unofficial Deposited Records" på Tate Modern i samarbejde med et engelsk lokalarkiv i Southwark.

Og nu også med Carlsbergarkivet i projektet "Crystal Palace". Arkivaren fortæller om et positivt samarbejde om installationen "Crystal Palace # II: Notes from the Archive" fra 2009.

<sup>20</sup> Om udstilling Arc de vie: [http://www.utzoncenter.dk/dk/udstillinger/afholdte\\_udstillinger/arc\\_de\\_vie\\_01.htm](http://www.utzoncenter.dk/dk/udstillinger/afholdte_udstillinger/arc_de_vie_01.htm)

<sup>21</sup> <http://www.odense.dk/web3/historienhus/pressemeddelelser/revolution%20i%20odense.aspx>

I værket indgår Elsebeth Jørgensens egen fotodokumentation af væksthuse og botaniske steder på det nedlagte bryggeris matrikel i København i 2009. Installationen undersøger på associativ vis forandring og historieskrivning via et steds forbindelse til andre steder. Billed- og tekstmateriale fra Carlsbergarkivet beskriver J. C. Jacobsens vision og opførelse af private væksthuse og Palmehuset i Københavns Botaniske Have. Hans fascination af Crystal Palace, der blev bygget til Verdensudstillingen i London 1851, er tydelig. I montagen indgår desuden Jacobsens rejsebrevne, haveanlægsnotater fra arkivet.<sup>22</sup>

Også flere arkiver i Organisationen af Danske Arkiver (ODA) har været med i forberedelsen af et fælles kunstprojekt i samarbejde med den svenske kunstner Katarina Eismann, Foldout 2. Ideen er, at Eismann skal være "visiting artist" på arkiver og kunstmuseer i Danmark og arbejde videre med temaer omkring erindring, arkiv og historie med udspring i hendes jødiske fars flugt historie fra Danmark til Sverige under anden verdenskrig. Processen skal lede til værker og Eismann arbejder blandt andet med video. Kunstnerens rolle bliver som aktør, der synliggør mødet. Møderne bygges op omkring en række spørgsmål. Hvad bevares, hvad smides væk? Hvordan konstrueres historien af kunstneren og af arkivaren og historikeren? Forholdet mellem fakta og fiktion? Og konkret på hvilken måde synliggøres det at arve historien i dansk kulturliv? Både for eksempel set i forhold til Besættelsen men også i forhold til flygtningehistorier i dag. Desværre har Kunststyrelsen i første omgang ikke bevilliget penge til projektet. Ideen var ligeledes på sigt at lave et netværk mellem kunstnere, arkiver og kunstmuseer – så der ikke hele tiden er tale om ad hoc-projekter. Eismann har tidligere samarbejdet med arkiver i "Fold Out I, mindet om en flugt" – der resulterede i video, der indgik i en installation også i samarbejde med svenske og danske arkiver.<sup>23</sup> Interessant i denne proces er, at ingen af de deltagende arkiver eller adspurgte kunstinstitutioner problematiserede et eventuelt samarbejde.

Vi springer nu til norske eksempler, hvor jeg har allieret mig med kollegerne Marit Hosar (arkivet på Maihaugen i Lillehammer) og Maria Press (Statsarkivet i Trondheim) for information om relevante projekter. På Maihaugen i Lillehammer lavede man i 2006 en udstilling, hvor arkivet inviterede tre kunstnere fra regionen til at præsentere arkiver gennem deres kunstneriske udtryk. De tre kunstnere, Jannecke Lønne Christiansen, Lillehammer, Bodil Lundsten Buchacz, Ringsaker og Marit Hosar, Lillehammer har alle brugt arkiver i sine værker. Lønne Christiansen arbejdede med kvindelige fotografer i regionen, Buchartz med sin oldemors historie, og Hosars værker viser fragmenter fra arkiverne om det levede liv. Hvilke spor efterlader vi til fremtiden? Hvad fortæller de om os, vore tanker, følelser og handlinger? Hvad med de spor som bliver fjernet og aldrig kommer i arkiverne? Marit Hosar og Lønne Christiansen har fortsat samarbejdet senest i udstillingen, Historier, på Zinck galleri i Lillehammer.<sup>24</sup>

Også i Trondheim har Statsarkivet og DORA indgået i samarbejder omkring projekterne Samtidslaboratorium 1 og 2. Samtidslaboratoriet har som ambition at skabe en ny arena for at debattere samfundsaktuelle problemstillinger med kulturarv og samtidskunst som indfaldsvinkel.

I Samtidslaboratorium 1 i marts 2009 var temaet "Frykt, kriminalitet og retten til det offentlige rom". Projektet bestod af kunstprojektet "Åsteds Befaring" af Vibeke Jensen, som bor i

<sup>22</sup> <http://mappingmemory.net/?cat=62>

<sup>23</sup> <http://www.foldout.se/>

<sup>24</sup> <http://www.opam.no/index.php?id=377>

New York, der lavede en ”kunstnerisk interventionsjon” i byen med titlen ”Åstedes Befaring” og derudover en kunstinstitution i Dora. Hun arbejder i sine værker med taksonomi (inddelingsprincipper) og forsøger at synliggøre usynlige strukturer ved at studere levende og historiske taksonomier i bla. arkiverne og konfrontere disse med publikum og få dem til at reflektere. Jensen baserede værkerne, som var en slags ordspil, på begreber, som var resultatet af studier på arkivcenteret, hvor hun indsamlede termer om kategorisering af mennesker i retsarkiver og aviser. Hun fandt ligeledes billeder til et kunstværk, der blev vist på arkivet, og arkivets entré blev bygget op af arkivæsker. Der blev afholdt et iscenesat folkemøde. Mødet var en del af kunsten og kunsten en del af mødet. Her blev alle de besøgende ved ankomsten kategoriseret (som uæstetiske, mangfoldige, oversete, osv.) og mærket med armbind. Deltagerne blev på den måde en del af en kunstinstitution.<sup>25</sup>

Andre arkiver også i Sverige har ligeledes arbejdet med kreative indgange, formidling og brug af arkiverne både med kunst og med drama som for eksempel pædagogisk indgang til læring. Ovenstående er blot eksempler for at illustrere udviklingen.

### **Kommunikation, kreativitet og kulturudveksling ”revisited”**

Hvad har øget kommunikation med brugerne og samarbejde med hinanden at gøre, og hvor er kulturudvekslingen, som var den tredje udviklingslinje jeg præsenterede i starten af oplæget?

Jeg ser i de to udviklingslinjer, der er båret af kommunikation og kreativitet, en ny tilgang fra arkivet til omverdenen og brugerne. En tilgang, der både udfordrer arkivaren som person, arkivet som institution, og har konsekvens for både brugen af samlingerne og deres tilblivelse. Udviklingen fører også til en langt større kommunikation brugerne imellem, bruger til bruger om arkivet og dets samlinger uden om arkivaren og arkivet. Set på et højere abstraktionsniveau er lige nu nye diskurser under udvikling og med dem nye mål og relationer i forhold til organisering og deling af viden og information generelt i videns- og kulturinstitutionerne, som arkiverne er en del af. Man kan måske tale om, at der er paradigmeskifte under udvikling både digitalt og IRL fra ”belærende fortolkning” til ”lærende samtale mellem videnspositioner” i tilgængeliggørelsen og formidlingen af materialet med de udfordringer, det giver at indgå i en dialog. Kommunikation og samarbejde med andre sektorer kræver således kulturudveksling og nytænkning. En udfordring mange arkiver ser ud til at tage op på vej ind i det nye decennium.

---

<sup>25</sup> <http://www.kultimathule.no/tema/apning-av-asteds-befaring-15.aspx>

# DESIGN FÖR LÄRANDE PÅ MUSEUM

*Eva Insulander*

Stockholms universitet

*Design för lärande* är ett teoretiskt perspektiv som erbjuder oss redskap för att beskriva och förstå lärande på ett delvis nytt sätt (Rostvall & Selander, 2008; Selander & Kress, 2010). Ett designteoretiskt perspektiv för bland annat fram hur kreativitet och formande aktiviteter är en del av allt lärande, oavsett miljö och situation. I den här texten kommer jag att lyfta fram några centrala begrepp och visa hur jag tillämpar begreppen för att studera museibesökarens möte med utställningar.

I avhandlingen *Tinget, rummet, besökaren* undersökte jag vilket slags meningsskapande och engagemang som museibesök ger upphov till hos besökare, och hur man som forskare kan dokumentera sådana subtila processer (Insulander, 2010).<sup>1</sup> Undersökningen utgick från antagandet att varje utställning har specifika möjligheter och begränsningar för lärande. Men samtidigt som utformningen av utställningen till viss del blir styrande för de besökare som ser den, så finns ändå mängder av möjligheter för besökarna att själva skapa mening. På så sätt görs utställningen om till något nytt då den ”om-designas” vid varje besök.

I studien följde jag besökare i par på deras väg genom två kulturhistoriska utställningar. Besökarna fick också själva dokumentera sina visiter genom att ta egna fotografier samt rita kartor över den utställning som de besökt. Genom den teoretiska ansatsen uppmärksammas de transformationsprocesser som sker och val som görs när såväl utställningsproducenter som besökare visar fram sin förståelse av historiska skeenden.

## **Teoretiska redskap**

I texten för jag fram några argument, som samtliga vilar på ett särskilt sätt att betrakta historiekommunikation på museer. Det perspektiv jag utgår från är ett så kallat designorienterat perspektiv på lärande (Rostvall & Selander, 2008; Selander & Kress, 2010). Utifrån ett sådant perspektiv läggs fokus på att studera villkoren för *lärande* i en viss iscensättning eller miljö. Centrala frågor handlar om hur vi organiserar för att lärande ska ske,

---

<sup>1</sup> Avhandlingsstudien ingick i projektet *Museet, utställningen, besökaren. Meningsskapande på en ny arena för lärande och kommunikation*, som finansierades av Vetenskapsrådet och pågick under åren 2007-2010.

genom att välja ut ett innehåll och ordna olika erbjudna resurser för lärande. Fokus läggs också på hur *den lärande individen* själv och tillsammans med andra, gör val i lärandet och på så sätt tolkar den iscensatta "kunskapen" och slutligen visar fram sin förståelse på ett nytt sätt. För att förstå villkoren för dessa processer – *design för lärande* och *design i lärande* – blir det också viktigt att uppmärksamma vad som erkänns som kunnande i en viss kultur eller miljö. I vårt exempel handlar det om de regler, rutiner och konventioner som utgör en väsentlig del av den *erkännandekultur* som formats inom museifältet över tid. Sådana normer om vad som erkänns kommer att få betydelse för de val som såväl utställningsproducenter som museibesökare gör.

Ett centralt begrepp i studien är därför *design*, som används för att betona hur kreativitet och formande aspekter är en del av allt lärande. Utifrån ett sådant perspektiv kan lärande aldrig reduceras till en återgivning av något på förhand definierat. *Lärande* betraktas istället, utifrån ett designteoretiskt perspektiv, som en kommunikativ verksamhet, där mening skapas och omskapas multimodalt (i flera teckenvärldar) (jfr Kress, 2010). Lärande är en komplex process som är svår att fånga, men genom att i ett dokumenterat förlopp fokusera på det jag här kallar *tecken på lärande* (se t. ex. Selander & Kress, 2010), blir det möjligt att få fatt i dessa processer och därigenom spåra lärandet som en förändring av den lärandes resurser eller kapacitet att engagera sig i världen.

Tanken om teckenskapande är hämtat från socialsemiotiken, där man lyfter fram hur vi i vår interaktion med världen ständigt skapar tecken. Dels skapas tecken inåt, då den andres tecken tolkas, och dels skapas tecken utåt, som ett materiellt förverkligande eller en representation av vår förståelse (Kress, 2010). *Meningsskapande* definieras som ett ständigt flöde av teckenskapande och mening anses uppstå när tecken sätts samman till meningsfulla enheter, vilket görs med utgångspunkt i individens intressen och motiv (Kress & Sidiropoulou, 2008). Teckenskapande sker alltid som ett arbete i flera steg, genom att individer transformerar semiotiska resurser (t. ex. i en museiutställning) och sedan representerar sin förståelse på ett nytt sätt (t. ex. i ett samtal). Genom att vi kombinerar olika teckenvärldar (t. ex. talat språk, gester och blickriktning) kan vi säga att vår kommunikation är *multimodal*.

### **Studiens uppläggning**

Studien på Historiska museet utgick således från det teoretiska ramverk som skisserats ovan. Det övergripande intresset i studien handlade om historiekommunikation, i den bemärkelsen att jag ville undersöka förhållandet mellan *design för lärande* och *design i lärande*. Följande frågor vägledde arbetet: Hur kan utställningarnas design beskrivas? Hur konstrueras mening om forntiden? Vilka resurser använder besökarna? Vilken mening kring utställningarna skapar de utifrån dessa resurser? Hur kan relationen mellan utställningens design och besökarnas teckenskapande tolkas och förstås i termer av lärande?

Den metod som utformades i studien svarade mot den designteoretiska och multimodala ansatsen, på så sätt att den genererade en variation av material som sedan kunde analyseras med avseende på kommunikationens och lärandets mångfald och nyansrikedom. När det gäller utställningen genomfördes en detaljerad multimodal textanalys, för att undersöka hur olika teckensystem samverkar för att skapa mening om forntiden. Vidare användes videodokumentation och inspelning av ljud med mp3-spelare för att följa åtta besökare med olika sammansättning under deras visiter i utställningen. Dessutom dokumenterade besökarna själva de utställningar de besökte med stöd av digitalkamera samt genom att rita kartor över utställningarna efter besöken. Besökarnas produktion användes som utgångs-

punkt för kortare intervjuer, som fungerade som kompletterande data. Dessa olika typer av data analyserades dels separat och dels i relation till varandra för att särskilt komma åt lärandets multimodalitet. I denna text lägger jag särskild vikt vid att exemplifiera denna aspekt.

### **Utställningarna: Design för lärande**

Analysen av utställningarnas iscensättning innebar att kartlägga de institutionella mönster, de syften och de potentiella resurser som skapar förutsättningarna för besökarnas meningsskapande. Analysen innebar att jag ställde en rad frågor: Enligt vilken princip har olika resurser valts ut och kombinerats för att tillsammans skapa en viss mening? Hur ordnas dessa olika resurser rumsligt och tidsmässigt? Hur bidrar språket och bilderna till att skapa olika relationer till besökaren? I detta sammanhang finns endast utrymme för att göra några nedslag (se Insulander, 2010).



Bild 1. *Forntider 1*. Copyright: Statens historiska museer.

Forntider 1 är kronologiskt och narrativt ordnad kring ett antal livsöden i gestaltade miljöer. Till dessa livsöden finns ett begränsat antal arkeologiska föremål tydligt kopplade. Utställningen har en läsväg som är fast och enkelriktad: den måste läsas steg för steg. Utställningens berättelse betonar socialhistoria och erbjuder en sammanhållen och till synes iscensatt "fortid". Texter och bilder bjuder in till personlig interaktion och tolkning av det arkeologiska materialet. Utställningens meningserbjudande skiljer sig från *Forntider 2*, som har en modern design. Den är konceptuellt ordnad kring olika allmänmänskliga teman, med en mångfald föremål som är mer associativt utvalda. De teman som framträder är ordnade rumsligt i en modulstruktur. Den möjliggör en flexibel läsväg med flera valmöjligheter för besökaren. Den berör särskilt frågor om historiebruk och kan sägas uppmuntra till metarefleksion kring arkeologisk och historisk vetenskap. Genom detta kan utställningen sägas bjuda in till distanserad interaktion och tolkning av allmänmänskliga frågor.



Bild 2. Fortider 2. Copyright: Statens historiska museer.

Hur besökaren skapar mening kring utställningen beror dels på hur den är designad, men också på de institutionellt formade erkännandekulturer som har uppstått över tid. I den kronologiskt ordnade utställningen läser besökaren (oftast) utställningen i den ordning som producenten anvisar. På museum är det vanligen så att man rör sig (lugnt?) och talar (tyst?) på ett visst sätt. Museibesökarna har dock möjlighet att bryta mot förväntningarna och skapa sin egen "lärväg" kring det som erbjuds (Rostvall & Selander, 2008), vilket jag lyfter fram i denna studie.

### **Besökarnas meningsskapande: Design i lärande**

I relation till iscensättningen kan vi nu rikta uppmärksamheten mot några besökares meningskapande: Ella som är sju år är på museet tillsammans med sin mamma Eva, 42 år. Det framgår att Eva nyligen har gått en kurs i genusteori som kompetensutveckling i sitt arbete inom vården. Ella läser ännu inte så bra, vilket gör att Eva hjälper henne att läsa vissa montertexter under besöket. De har varsin digitalkamera som redskap under visiten i Fortider 2 och särskilt Ella fotograferar flitigt. Av samtliga deltagare i projektet är hon den som fotograferar mest: hon tar hela 43 bilder vilket kan jämföras med moderns nio. Videodokumentationen skapar underlag för att göra en fyllig beskrivning av vad som sker under parets besök; hur de rör sig i rummet, var de stannar, mot vilka resurser de riktar sitt intresse och hur de kommunicerar i tal och med gester kring utställningens innehåll och form. En noggrann analys av rörelse- och interaktionsmönster under besöket gör det möjligt att upptäcka vad som särskiljer detta pars sätt att engagera sig i utställningen i jämförelse med de andra paren som ingick i undersökningen. I analysen har kommunikationen vid de tio "stopp" där paren stannat längst tid, s. k. engagemangsanhalter, analyserats i detalj.

Vi riktar nu uppmärksamheten mot en sådan anhalt, benämnd M3, som genom den skrivna montertexten berör följande: *Är en pojkflicka mer ok än en flickpojke?* Mor och dotter ställer sig framför monter M3. Montern de tittar in i är byggd i tre våningar. Föremålen i montern är inplacerade så att det dels skapas en kronologi vertikalt med föremål från sten- brons- och järnålder och dels en uppdelning i två sidor; vänster sida består av gravfynd som svärd och yxor, medan den högra sidan exempelvis innehåller smycken och keramik. Eva frågar Ella hur hon ser på denna uppdelning.

Eva: Om du tittar här, det står att dom har liksom delat upp det. Kan du se, finns det en pojk- och en tjejsida här, på dom här sakerna?

Ella: Eh, jag vet faktiskt inte.

Eva: Vad är det för grejer på ena sidan?

Ella: Där är vassa knivar och lite krokar ser det ut som och till exempel som nåt örhänge.

Ella böjer sig ner, pekar in i montern och tar upp kameran och går lite till vänster, men sänker den igen och tittar in i montern. Eva tar ett steg närmare montern och pekar in i montern då hon pratar.

Eva: Mm, vad är det här då? På den här sidan? Va?

Ella: Jag tycker det är som massa halsband och armband.

Eva: Jaa, som hon guiden berättade om, armband, ja halsband.

Ella: Lite ringar.

Eva: Och där, här är väldigt fina smycken som hänger här uppe.

Ella: Jaa.

Ella går åt höger sida och tittar åter in i kameran och fotograferar montern i tre våningsplan.

Eva: Finns det nån pojk- och flicksida här tycker du då? Eller är det inte det?

Ella: Joo.

Eva: Är det det?

Ella: Jag tycker det där är en pojksida och det där är en flicksida, jag tycker det.

Eva: Hur vet du det då?

Ella: Jo, men jag tycker det ser ut som det.

Eva: Mm, men egentligen visste vi ju inte hur det var för 3000 år sedan, eller när det här var.

Ella: Jo, men jag tror det.

Eva: Vi vet inte. Kanske både män och pojkar och flickor och kvinnor hade fina smycken på sig. Och att både män och kvinnor hade svärd och yxor och så. Förstår du?

Ella: Mm, men jag tror ändå att det är så.

Eva: Det vet vi inte. Jaa.



De stannar vid anhalten i drygt en och en halv minut, innan Eva och Ella flyttar sig lite till höger.



Bild 3. Evas bild. Foto: Eva Insulander



Bild 4. Ellas bild. Foto: Eva Insulander

Under denna sekvens har paret tagit två fotografier. Evas fotografi (Bild 3) föreställer den text som är placerad intill montern medan Ellas bild (Bild 4) föreställer några av svärderna som var arrangerade i montern. Dessa fotografier betraktar jag som tecken på engagemang, genom att de båda har riktat sitt intresse och sin uppmärksamhet mot någon aspekt av den komplexa kommunikation som för dem uppfattas som relevanta budskap i just detta sammanhang (Kress, 2009). Eva och Ella ramar således in en specifik aspekt av världen. Genom sin design arrangerar de resurser på olika sätt för att skapa specifika budskap under de förhållanden som råder (Kress, 2010). Ellas intresse kan mycket förenklat sägas handla om att avbilda spektakulära föremål, medan Evas intresse är kopplat till en reflektion över historiska tolkningar och dess villkor. Just denna aspekt kring historiebruk betonas i Forntider 2.



Bild 5. Evas karta. Foto: Eva Insulander

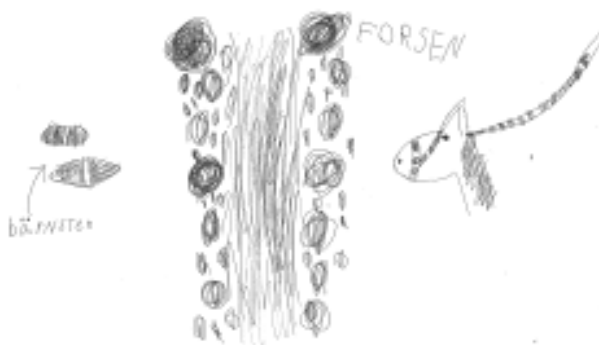


Bild 6. Ellas karta. Foto: Eva Insulander

Efter visiten ritar paret två "kartor" med olika fokus och innehåll. Utifrån allt det som erbjuds dem under besöket har Eva valt att representera just denna monter och den tillhörande skrivna texten, med den tolkningsproblematik som framförs av museet (Bild 5). Här skriver hon fram sina tankar om kvinnans ställning i historien, vilket också kan kopplas till det faktum att hon själv har gått en kurs i genusteori. Hennes engagemang kan sägas vara *metareflekterande*. Att paret har olika intressen under sitt besök är uppenbart redan när vi läser dialogen som jag återger här, men i kartan framgår det tydligt att Ella inte intresserat sig för utställningens temainnehåll. För henne är det uppseendeväckande föremål som står i fokus; hennes engagemang kan sägas vara *expressivt* (Bild 5). Hennes karta representerar faktiskt inte ens den aktuella utställningen, utan hon har valt att rita några komponenter från Forntider 1 som möjligen var mer tilltalande: bland annat en projicerad fors och utsmyckning för en häst. Med sin design kring gestaltade individer och intima livsmiljöer framstår Forntider 1 som tillgänglig för Ella, medan Forntider 2 med sitt moderna formspråk skapar en mer distanserad framtoning.

Kartor, fotografier och utsagor är tecken på besökarnas lärande som säger något om deras intresse, engagemang, urval och ökade möjlighet att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt. Genom att kombinera de olika typerna av data får jag fler jämförelsepunkter för min analys. Metoden kan liknas vid en slags triangulering. Kartan visar hur besökare har valt ut och använt sig av olika resurser på skilda sätt. Genom att placera komponenter på en yta visar besökarna, i vissa fall, fram sin förståelse av utställningens rumslighet, dess inramning och centrala inslag. Fotografierna utgör en annan typ av data som har en omedelbarhet i sitt uttryck genom att de produceras under själva besöket. I det exempel jag ger här förekommer samtliga datatyper i relation till den valda anhalten. I andra fall saknas denna korrespondens, på så sätt att anhalter som framträder som centrala i videomaterialet kanske inte alls förekommer som representerade i kartor eller bilder. Det omvända förhållandet förekommer också på så sätt att komponenter i kartor eller fotografier inte tycks ha tilldragit sig ihållande intresse under själva besöket. På så sätt kompletterar de olika typerna av material varandra och ger tillsammans ett rikare underlag för analys. Ambitionen har varit att visa på komplexiteten i kommunikationen, genom att framhålla hur deltagarna kommunicerar i flera teckensystem samtidigt, där varje system uttrycker en viss mening.

## Avslutning

I denna text har jag velat visa hur utställningarnas skilda design "lägger upp för" olika slags användning. Här finns både begränsningar och möjligheter för besökarna att skapa mening. Det som framträder är att besökarna, på grundval av sitt intresse, lägger till aspekter av mening som utställarna inte hade förutsett. Besökarnas identitet har betydelse för hur de engagerar sig i utställningen, på så sätt att de iscensätter sig själva som en person i det sociala rummet (Selander, 2009; Kress 2009). Man kan säga att besökaren skapar en egen organiserande princip för hur hon tar sig an utställningen, så att den blir meningsfull för henne i just den stunden. När vi engagerar oss i aktiviteter tillsammans med andra skapar vi ofta olika roller som kan vara kopplade till förmågor, specialintressen eller tidigare erfarenheter. I en museiutställning kan det innebära att vi iscensätter oss som "den kritiske akademikern", "den engagerade läraren" eller "den läraktige studenten". Genom att engagera oss i en utställning kan vi alltså omskapa vår identitet i relation till det vi möter.

Mina slutsatser lyfter bland annat fram hur en utställning kan ses i gränssnittet mellan meningspotential och affordance (van Leeuwen, 2005). En utställnings *meningspotential* kommer från användningar som är *socialt och kulturellt erkända* eller *särskilt formgivna* hos/för utställningen. I relation till detta står utställningens *affordance* för användningar som *inte är socialt eller kulturellt erkända* eller som *designats* in i utställningen, som istället upptäcks av lärande individer mot bakgrund av deras behov eller intressen. Utställningens *affordance* innebär att besökarna hittade många fler användningsområden eller tolkningsmöjligheter än vad analysen av utställningen implicerade. Man kan säga att studien visar fram hur besökarna designar 16 unika utställningar. Här betonar jag särskilt hur meningsskapande och lärande innehåller val av fokus och engagemang, vilket gör att vi får syn på lärandets kreativa dimension, vilket alltså inte handlar om återgivning av något på förhand givet. Istället ses lärande som ett nytt sätt att vidga sin repertoar för att förstå och handla meningsfullt i ett socialt sammanhang (jfr Selander & Kress, 2010).

## Referenser

- Rostvall, Anna-Lena och Selander, Staffan (Red) (2008) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Selander, Staffan (2009) "Didaktisk design", i Selander, S. och Svärdemo-Åberg, E. (Red.) *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber
- Selander, Staffan och Kress, Gunther (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Insulander, Eva (2010) *Tinget, Rummet, Besökaren. Om meningsskapande på museum* (avhandling för doktorsexamen), Stockholms universitet
- Kress, Gunther och Sidiropoulou, Charalampia (2008) "Klassrumsdesign", i Rostvall, Anna-Lena och Selander, Staffan (Red.). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Kress, Gunther (2009) "Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning", in Wyatt-Smith, C. and Cumming, J. (Red.) *Educational assessment in the 21st century. Connecting theory and practice*. Dordrecht & London: Springer.

Kress, Gunther (2010) *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.* London & New York: Routledge.

Van Leeuwen, Theo (2005) *Introducing social semiotics.* London & New York: Routledge.



## SPECIALSESSION



# ER DET SANT? Å SETTE VERDENSKARTET PÅ TRONDHEIM

*Maria Press*

Statsarkivet i Trondheim

Prosjektet "Er det sant?" med undertittelen "Å sette verdenskartet på Trondheim" ble gjennomført 13. september – 25. oktober 2010 for 600 åttendeklasseelever i Trondheim. Prosjektet var ledet av Statsarkivet i Trondheim, som gjennomførte opplegget sammen med flere bibliotek og museer i byen. Prosjektet hadde tre mål:

- Å lære elevene noe om hva innvandring og kontakter med utlandet har betydd for Trondheim gjennom tidene
- Å lære elever å bruke kilder. Ett av målene var at elevene skulle oppdage at det ligger et rikholdig kildemateriale rundt om på arkiv, bibliotek og museer som kan brukes til å finne fakta om fortiden, og at de aktivt skulle ta dette i bruk og samtidig lære litt om kildekritikk.
- Å forsøke å utvikle nye formidlingsmetoder på tvers av arkiv, bibliotek, museer og kunstsektoren

## **Bakgrunn**

### ***Trondheim – en by med sterk innvandrerhistorie***

Trondheim har de siste 300 årene vært sterkt preget av innvandring og kontakter med utlandet. Takket være innvandrede kjøpmenn fra Flensburg og Danmark vokste Trondheim på 1700-tallet, både økonomisk og kulturelt, til en europeisk storby. Nye klær, mat- og selskapsvaner dukket opp i byen, og vitenskap og kultur blomstret. På 1800-tallet etablerte flere engelskmenn og tyskere småskalaindustri i Trøndelag, og rundt år 1900 innvandet flere jødiske familier til Trondheim. Jødene hadde fluktet fra forfølgelser i Øst-Europa og slo seg ned i Trondheim, der de forsørget seg ved produksjon og salg av klær. Før annen verdenskrig fantes det over 20 jødiske klesbutikker i byen og de ble så å si den tidens H&M, populære og billige. De fleste av disse butikkene forsvant under andre verdenskrig da jødene ble



arrestert og deportert, og i dag er det få som kjenner til at de en gang var her og hvor betydningsfulle de var. Dessuten har Trondheim alltid hatt kontakter med svensker som har kommet seg over grensen for å søke arbeid, rømme unna fiender eller for å handle.

Dette var noen historier vi ville at elevene skulle oppdage gjennom prosjektet "Er det sant?". Vi mente at det måtte være nyttig for ungdommer å få opp øynene for hvor utstrakt og hvor betydningsfull innvandringen og utenlandske impulser har vært for Trondheim gjennom tidene. Vi tenkte også at innvandrerbarn kanskje kunne være interessert i å få vite at de ikke er de første innvandrerne i byen. Et annet tema som vi kom bort i gjennom prosjektet, var hvordan noen innvandrergrupper har blitt behandlet av myndighetene, for eks. tatere på 1600-tallet og jødene under krigen.

### **Arkiv, bibliotek og museer – formidlere med ulike tradisjoner**

Med prosjektet ønsket vi å formidle historie til elevene på en annerledes måte enn man gjør i skolen. Vi ønsket at elevene skulle få oppdage sin lokalhistorie gjennom egen forskning i kilder fra arkiv, bibliotek og museer. Vi ville også la elevene få arbeide på en annerledes måte med formidling av de historiekunnskapene de hadde fått i prosjektet.

For å oppnå dette måtte vi innenfor arkiv, bibliotek og museer i Trondheim forsøke å utvikle et undervisningsopplegg sammen. Å prøve ut nye formidlingsmetoder i samarbeid var også et mål med prosjektet. Bibliotekene, arkivene og museene oppbevarer ulike typer kilder som kan belyse ett og samme tema på ulike måter, og dette ville vi utvikle et undervisningsopplegg rundt .

Bibliotekene og museene har dessuten i mange år vært store leverandører av skoleprosjekter som har blitt distribuert gjennom Den kulturelle skolesekken (et organ som fungerer som bindeledd mellom skolen og kulturinstitusjonene i Norge), mens Statsarkivet i liten utstrakning har gjennomført større opplegg for skolen. Vi i Statsarkivet håpet å kunne dra nytte av de erfaringer som bibliotekene og museene har på dette området. Samtidig håpet vi at Statsarkivet kunne bidra med det som vi er bra på: å aktivere brukerne og få dem til å utvikle et reflektert forhold til kilder. I Statsarkivet er vi vant med å sette besøkere i gang med egne studier av vårt kildemateriale, og hos oss står kildekritikk alltid i fokus på en helt annen måte enn hva som er vanlig ved skolebesøk i museer og bibliotek.

Vi ønsket også å teste ut om samarbeid med bildekunstnere kunne være fruktbart når elevene skulle arbeide med å formidle historiekunnskapene sine. Vi trakk derfor to kunstnere med i prosjektet og arrangerte en workshop der elevene kunne arbeide med formidling av sine nyvunne historiekunnskaper.

Med prosjektet ville vi prøve ut om vi kunne smelte sammen våre erfaringer og kompetanser fra A-, B-, M- og kunstsektoren for å skape et kreativt historieverksted der elevene fikk lære gjennom egen forskning og formidling.

### **Læreplanen**

Det står ikke noe i ungdomsskolens læreplan om at elevene skal lære seg om innvandringens historie eller om sin lokalhistorie. Derimot står det at elevene skal lære seg å arbeide med kilder, og lære seg kildekritikk. De skal også lære seg å søke opp ulike typer kilder, bruke dem i skriftlige fremstillinger og vurdere dem. Slike krav finner man både i læreplanen for

samfunnsfag/historie og i norskfaget. Det var disse kunnskapsmålene som vi knyttet opplegget til, og så å si solgte inn opplegget til Den kulturelle skolesekken med.

### **Deltakere**

To museer (Trøndelag folkemuseum/Sjøfartsmuseet og Jødisk museum), ett bibliotek (NTNU Universitetsbiblioteket) og ett arkiv (Statsarkivet i Trondheim) utarbeidet opplegget sammen og deltakere herfra utgjorde prosjektets ledergruppe. Enda flere institusjoner bidro ved å finne kilder fra sine samlinger, de deltok i møter og åpnet sine lokaler til ”forskningslaboratorier” ved gjennomføringen. Trondheim kunstmuseum bidro også med utstillingslokale der elevarbeidene fra workshopen ble stilt ut etterpå. Disse medvirket i prosjektet:

- Statsarkivet i Trondheim (prosjektsleder)
- NTNU Universitetsbiblioteket
- Trondheim Folkebibliotek
- Fylkesbiblioteket i Sør-Trøndelag
- MiST (Museene i Sør-Trøndelag, bl. a. Trøndelag folkemuseum/Sjøfartsmuseet og Jødisk museum)
- Nordenfjeldske kunstindustrimuseum
- Kunstnerne Ørjan Aas og Cathrine Dahl

### **Finansiering**

Vi hadde søkt og fått 360 000 kr fra ABM-utvikling for prosjektet, og institusjonene som deltok bidro med en minst like stor sum som egeninnsats i form av arbeidstimer og utlån av lokaler og datautstyr. De tildelte midlene ble blant annet brukt til å leie inn pedagoger som kunne ta seg av elevene under gjennomføringen.

### **Gjennomføring**

Vi utarbeidet 12 ulike påstander som handlet om at noe hadde skjedd på en viss plass i byen på 17-, 18- eller 1900-tallet som hadde med innvandring eller kontakter med utlandet å gjøre. Påstandene trykte vi opp på skilter som vi hengte opp på husvegger i byen, som regel i butikkvinduer. Alle påstandene var knyttet til plassen eller huset der de ble festet. Påstandene handlet om følgende tema:

- Import av eksotiske produkter på 1700-tallet, som kaffe og sitroner
- Moteimpulser fra Paris på 1700-tallet
- Immigrasjon av utenlandske håndverkere på 1700-tallet
- Rike handelsmenn som flyttet hit på 1700-tallet fra Flensburg
- En innflyttet 13 år gammel taterjenta på 1700-tallet

- Innflyttede svensker rundt år 1900
- Innflyttede jøder på 1900-tallet og deres handelsvirksomhet og skjebne

Påstandene kunne være formulert slik:

I dette huset ble den 13 år gamle jenta Maria sperret inne på livstid i 1737. Det eneste hun hadde gjort var å reise til Trondheim fra Sverige sammen med sin familie.

Det var vanskelig å få tak i sitroner i Trondheim på 1700-tallet. Det var bare de rike som hadde råd til det. I dette huset bodde den søkkrike Hans Hornemann med familie. De var innvandrere fra Tyskland. De elsket sitroner og hentet hele skipslass med sitroner hjem til seg.

Etter 1880 kom det mange jøder fra Russland til Trondheim. De var fattige og flyktet fra forfølgelse. En av dem var Hensch Klein som startet butikken "H. Klein" i dette huset. Den ble byens mest populære klesbutikk. Under 2. verdenskrig ble Hensch arrestert og butikken ble beslaglagt av tyskerne.

Ved dagens start møtte skoleelevene opp på Folkebiblioteket midt i byen. Her ble de fordelt i tre grupper og sammen med hver sin pedagog gikk de tre gruppene på jakt etter skiltene som de kunne finne med hjelp av et utdelt kart.

Når de fant et skilt, noterte de påstanden og tok foto av huset som skiltet hang på. Deretter bega de seg til ett av tre forskningslaboratorier, som var plassert i Fylkesbiblioteket, Sjøfartsmuseet og Arkivsenteret på Dora. Her fikk elevene arbeide to og to med forskningsbokser som vi hadde produsert (12 bokser totalt).

I boksene lå kopier av arkivkilder, museumsgjenstander eller henvisninger til bøker og internettsider, samt et oppgaveark. Oppgavearket brøt ned påstandene i mindre deler og stilte spørsmål som barna skulle besvare med hjelp av kildene. Her kunne kleshengere fra nedlagte jødiske butikker være et bevis for at en spesifikk butikk hadde eksistert, sammen med fotografier fra Jødisk museum, adressebøker fra biblioteket og arkivdokumenter fra offentlige etater. Av og til måtte elevene også finne kilder på Internett.

Ved dagens slutt oppsummerte pedagogen, og da diskuterte de kildenes troverdighet, om primærkilder og sekundærkilder og om påstanden på skiltet stemte. Elevbesøket varte i 4,5 timer inklusive vandring i byen.

De tre elevgruppene fikk ikke samme oppgaver og opplevelser. I en gruppe handlet alle oppgavene om 1700-tallet, og den gruppen fikk en guidet tur på veien ut til Arkivsenteret på Dora, der de fikk høre historier om livet på 1700-tallet i bydelene de passerte, slik at elevene fikk en innføring i tidsepoken. I en annen gruppe handlet 3 av 4 oppgaver om 2. verdenskrig, og der fikk elevene begynne med å se en kort film om okkupasjonen produsert av Jødisk museum, for å sette seg inn i epoken. En introduksjon i en eller annen form viste seg å være viktig ettersom elevene hadde så dårlige basiskunnskaper i historie. Dette ble vanskeligere å gjennomføre på den tredje forskningsstasjonen der oppgavene var blandet fra 3 forskjellige århundrer. Alle gruppene fikk også se en liten digital fortelling om hva arkiv er, før de startet opp arbeidet.

## **Etterarbeid**

Vi håpet at lærerne skulle følge opp opplegget på skolen etterpå. Tanken var at elevene skulle redegjøre for sin forskning foran resten av klassen, som da ville ha få høre 12 forskjellige historier om innvandring og utenlandske kontakter i Trondheim gjennom 300 år. Men vi styrte ikke oppfølgingen på noen måter, og vet ikke i hvilken grad oppfølging ble gjort. Vi vet at noen klasser ikke fulgte opp, og at andre laget digitale fortellinger av sine forskningsresultater, eller holdt foredrag. En skole deltok med ca. 150 elever i workshop sammen med de to med kunstnere og bearbeidet sine resultater sammen med dem. Workshopen ble gjennomført på skolen i en ukes tid. Resultatene av workshopen – collage og film – ble senere vist på Trondheim kunstmuseum i en ukes tid.

## **Erfaringer**

### ***Ble prosjektet vellykket som kildeopplæringskurs?***

Som et verksted for å lære seg å bruke kilder, fungerte opplegget godt. "Et crash-kurs i kildekritikk" kalte en journalist opplegget. Flere lærere ga uttrykk for at de selv ville ha brukt mye mer tid for å lære elevene det som vi lærte dem om kildebruk og kildekritikk i løpet av denne dagen. De oppgavene som fenget mest var de der elevene virkelig fikk forske selv: bla i flere årganger av gamle adressebøker for å se når en person flyttet inn eller ut, telle antallet svensker i folketellingen 1900 på Digitalarkivet og se hvilke yrker disse hadde for selv å dra slutninger. Oppgaver der elevene ble bedt om å selv forsøke å finne kilder om en person som vi hadde laget en påstand om, vekket interesse. Elevene gikk umiddelbart til Google og ble forbauset over at de ikke fant vedkommende der. Opplegget satte uten tvil mange nye tanker i hodet på barna. Oppsummeringen ved slutten av dagen sammen med pedagogen ble viktig her, for å knytte forskningsresultatene sammen med det teoretiske. Det å resonnerer om primærkilder og sekundærkilder og kildenes troverdighet var ikke vanskelig for elevene.

### ***Ble prosjektet vellykket som integrasjonsprosjekt?***

Dersom lærerne valgte å ikke følge opp opplegget på skolen etterpå ble noe av den pedagogiske effekten, når det gjaldt selve temaet, borte. Elevene fikk da bare med seg den oppgaven de selv hadde jobbet med, og ikke helheten. Men vi vet at flere lærere fulgte opp prosjektet etterpå, både med framføringer og digitale fortellinger, og i disse tilfellene må elevene ha fått muligheter til å danne seg et nytt perspektiv på sin lokalhistorie. Ved arbeidet med oppgavene ute på forskningsstasjonene, var det noen elever som åpenbart fikk ny innsikt. Det var for eksempel interessant å høre på to muslimske jenters kommentarer etter at de hadde blitt satt til å jobbe med en oppgave om jødene i Trondheim på 1930-tallet. Deres skepsis ble etter hvert byttet ut med forundring over at også jøder hadde hatt det økonomisk vanskelig og vært forfulgt.

Den store tidsmessige spennvidden i opplegget, gjorde nok at mange elever rotet med tidsepokene – de har ikke gode nok bakgrunnskunnskaper i historie til å sette alle påstandene inn i sin rette kontekst. For eksempel har 8. klassinger ikke lest om 2. verdenskrig ennå, som flere av oppgavene var knytte opp til.

En annen utfordring i dette opplegget var språket. De elevene som hadde lesevaner, blant annet nye innvandrere, slet nok en del, ettersom de til stadighet støtte på eldre ord og uttrykk. Et ord som "herreekvipering" fra 1950-tallet var vanskelig å forstå, for ikke å snakke om transkriberte 1700-tallsord - til tross for at de var oversatt til vanlig norsk. Men her

hadde norske barn med lesevansker samme problemer. At elevene jobbet to og to hjalp imidlertid en god del for å overkomme disse problemene. Man får håpe at ikke innvandrerbarna følte seg diskriminerte – da må prosjektet virkelig sies å ha vært mislykket! Men det var ikke noe som tydet på dette.

### ***Var prosjektet vellykket som samarbeidsprosjekt og eksperiment for metodeutvikling?***

Her må vi uten tvil svare ja. Det var en fryd å utarbeide prosjektet sammen med erfarne museumspedagoger og å få innspill fra bibliotekarer med stor erfaring med elevbesøk. De kom med synspunkter ved utviklingen av oppgavene og bidro til mange viktige praktiske løsninger ettersom de hadde vært med før på å utarbeide slike ”samle-bånd-prosjekter” gjennom skolesekken. De hadde også erfaring med å lage lærerveiledninger og holde lærerkurs.

For museene og bibliotekene var det nytt å bruke kildemateriale på den måten som vi gjorde i dette prosjektet. Museene er mest vant til å lage opplegg knyttet til ferdige utstillinger og bibliotekene er vant til å raskt servere elevene fakta fra bøker og nettsteder. Men å bruke kildene aktivt på denne måten, resonnerer rundt kildenes informasjonsverdi og bruke kildekritikk ved informasjonssøking, var noe nytt for dem - noe vi i Statsarkivet bidro sterkt med inn i dette prosjektet.

Prosjektet bidro også til kunnskapsheving mellom institusjonene. Statsarkivet hadde opplæring i bruk av Digitalarkivet (som var ukjent for de andre institusjonene) og vi fikk lære oss om søking i museums- og biblioteksbasen. Alle bidro også med kilder fra egne institusjoner som de andre i prosjektet ikke visste fantes.

Andre positive effekter av samarbeidet var at vi kunne dra nytte av museenes gode kontakter med media, noe som resulterte i et fire-siders oppslag i UKE-Adressa. Statsarkivet hadde neppe fått så stor oppmerksomhet med et prosjekt om vi hadde gjennomført det på egen hånd.

### ***Elevenes opplevelser***

Til tross for et litt krevende opplegg, så fengte temaene mange barn – spesielt de som handlet om 2. verdenskrig. Vi fikk mange rapporter fra pedagogene om at barna hadde bedt om å fort få bli ferdig med lunsjen fordi de ville fortsette å arbeide med oppgavene! Mange elever syntes å bli interessert i historie når de kom i gang med oppgavene. Forskning om personer fungerte best, og spesielt opplegg der elevene virkelig fikk forske selv (se over). Dokumenter med mye tekst er vanskelige, også når de er oversatt, fordi barna fort henger seg opp i ett enkelt ord som de ikke skjønner, og kommer ikke videre uten hjelp.

Alle barna jobbet selvfølgelig ikke like bra. Noen hadde vansker med å jobbe selvstendig og alle samarbeidet ikke like godt. Om læreren var entusiastisk og hadde forberedt elevene på forhånd på opplegget, så arbeidet elevene betydelig bedre, enn når læreren ikke var engasjert i opplegget.

Et slikt prosjekt ville nok ha fungert best om alle temaene hadde handlet om en og samme epoke. Da hadde man kunnet ha felles introduksjon om tidsepoken de skulle jobbe med, en introduksjon som viste seg å være viktig fordi de hadde svake historiekunnskaper fra før.

### **Pedagogenes opplevelser**

Det var svært interessant for Statsarkivet for første gang å leie inn en pedagog i fem uker for å ta seg av skoleelever. Pedagogen var ikke historiker eller arkivar, men lærerutdannet. Hun satte seg fort inn i materialet og leste seg opp på 1700-tallshistorie og klarte på en god måte å ta seg av elevene. De andre pedagogene som jobbet hos biblioteket og museene har hatt mange skolebesøk gjennom skolesekken tidligere, men hadde aldri gjennomført så omfattende skoleopplegg som dette, der de måtte jobbe som lærere i 4,5 timer med nye barn hver dag. Pedagogene syntes at det var morsomt, men krevende. De kjente jo ikke elevene på forhånd, på godt og vondt, og av og til fungerte ikke gruppedynamikken så bra. Det var en fordel når de fikk en lærer med i gruppen.

### **Samarbeid med kunstsektoren**

I prosjektet ville vi også prøve ut om det kunne være fruktbart å samarbeide med kunstnere med formidlingen av barnas forskningsresultater. To unge kunstnere, Ørjan Aas og Cathrine Dahl sto for workshopen. Her kunne elevene enten lage videofilm eller collage.

I videoverkstedet fikk elevene velge mellom å lage en dokumentar, mockumentar eller ren fiksjon. Kunstnerne klarte å få til gode resultater til tross for at de bare hadde en halv dag til disposisjon for hver klasse. Filmredigeringen tok kunstnerne selv hånd om på kveldstid. Elevarbeidene ble utstilt etterpå i selveste Trondheim kunstmuseum, midt i byen.

### **Konklusjon**

For at dette opplegget skulle ha fungert perfekt skulle man helst ha hatt et tettere samarbeid med skolen ved gjennomføringen, slik at man fikk interesserte lærere med på laget, og klasser i de rette alderstrinnene. Men "samle-bånd-opplegg" gjennom Den kulturelle skolesekken har den ulempen at kulturinstitusjonene ikke får et slikt tett samarbeid med skolen i prosjektene. Likevel fungerte opplegget godt i de fleste tilfeller og Den kulturelle skolesekken har bedt om å få kjøpe inn opplegget til neste skoleår igjen. Også vi som har utarbeidet prosjektet ser mange muligheter for gjenbruk. Kanskje kan opplegget også brukes for grupper med eldre som vil lære om lokalhistorie og kildebruk? Vi er også meget fornøyd med det samarbeidet mellom A-,B-,M- og kunstsektoren som vi har etablert, og vi ser flere fordeler med å på denne måten opptre som en enhet overfor publikum.



## HELE VERDEN I OPPLAND

*Marit Hosar*

Arkivleder ved Opplandsarkivet, avd. Maihaugen

”Plutselig var jeg i Norge. Usynlig, ubrukelig og veldig ensom.” Dette sier Carol Kvande når hun beskriver sin første tid i Norge. Hun legger også til: ”Takk for at dere vil høre på min historie.”<sup>1</sup>

Alle har en stemme, og alle har en historie som kan bidra til å berike historiefortellingene. Det er flere innvandrere som samtykker i utsagnet om at de er glad for at noen vil høre deres historie. De ønsker å være synlig som et individ.

At flere stemmer, flere grupperinger skal finnes i arkivene, er noe av årsaken til at Opplandsarkivet avd. Maihaugen ønsket å gjennomføre et dokumentasjonsprosjekt der søkelyset er rettet mot nyere innvandring til Oppland, et innlandsfylke i Norge.

Siden 2007 har Opplandsarkivet arbeidet med dokumentasjon av nyere innvandring. Gjennom intervjuer, foto, film og innsamling av arkiver er det samlet inn et forskningsmateriale som skal kunne brukes i mange ulike forskningssammenhenger. Materialet som nå finnes i arkivene, vil også være av stor betydning for etterkommere av dagens innvandrere. De kan komme til arkivet for å høre sin oldemor, bestefar eller andre fra samme land fortelle om sin første tid i Norge, hvorfor de kom hit og hva de ble møtt med.

Arkivinstitusjonen har lang erfaring med å ta imot norsk-amerikanere på jakt etter sine røtter. Vi så derfor et behov for å samle inn kildemateriale, som vil kunne hjelpe etterkommere etter dagens innvandrere i å finne sine røtter, sin identitet.

Opplandsarkivet avd. Maihaugen har de siste årene arbeidet med tre prosjekter der dokumentasjon av nyere innvandring dokumenteres.

### I. Arkivdokumentasjon av nyere innvandring til Oppland.

---

<sup>1</sup> <http://www.opam.no/index.php?id=639>



2. Polsk innvandring til Norge de siste 200 år. Samarbeidsprosjekt med Statsarkivet i Krakow.
3. Polske politiske flyktninger til Norge i perioden 1981-1989.

I disse prosjektene og denne artikkelen har jeg valgt å legge Statistisk Sentralbyrås betegnelser til grunn for mitt begrepsbruk:

- Innvandrere er personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre. Innvandrere har på et tidspunkt innvandret til Norge.
- Norskfødte med innvandrerforeldre er personer som er født i Norge med to foreldre som er født i utlandet, og som i tillegg har fire besteforeldre som er født i utlandet.

Flyktninger er en gruppe som er med i dokumentasjonsprosjektet om innvandring til Oppland. Derimot er ikke asylsøkere dokumentert, da de ikke er bofaste i regionen.



*En gruppe fra Lillehammer læringscenter deler ut smaksprøver av mat fra ulike deler av verden under Maihaugkonferansen 2008. Foto: Marit Hosar/OAM*

### **Arkivdokumentasjon av nyere innvandring til Oppland**

Prosjektet startet med et forprosjekt over åtte måneder fra 2007-2008. Forprosjektet bestod i å teste ut metode samt å utvikle detaljerte planer for et hovedprosjekt over tre år.

Hovedprosjektet startet i september 2008 og avsluttes i mai 2011. En prosjektarbeider har arbeidet i 100 prosent stilling. I tillegg har en polsktalende prosjektarbeider vært engasjert på deltid i første del av prosjektet.

Oppland fylke er et innlandsfylke preget av utflytting og nedgang i folketallet. Innvandringen de siste årene har bidratt til å opprettholde bosetningen. Flere kommuner har engasjert firmaet Placement AS for å få hjelp til å få tilflytting til kommunen. Familier fra Nederland, Tyskland og Belgia har kommet til regionen som følge av Placements engasjement.<sup>2</sup>

I Oppland bor det nå innbyggere fra 144 ulike nasjoner. Innvandrere fra 50 av disse nasjonene er dokumentert, og alle kommunene i Oppland er representert. Av disse er flest

---

<sup>2</sup> <http://www.placement.no/>

informanter fra Nederland, Polen, Bosnia-Hercegovina, Somalia, Afghanistan, Kongo, Iran, Irak, Chile og Vietnam. I tillegg til disse nasjonalitetene er det innflytting fra Sverige og Danmark som topper innvandringsstatistikken til Oppland. Men vi har valgt bort de nordiske landene som prioriterte grupper i dokumentasjonsarbeidet. Omtrent like mange kvinner og menn er intervjuet, med en ørliten overvekt av kvinner.



*Marie fra Sverige arbeider i en klesbutikk på Gjøvik. Arbeidsinnvandring fra Sverige til Norge har økt de siste årene. Foto: Karen Bleken/OAM*

### **Innvandrere delt i fire grupper**

For å lette arbeidet med innsamling av historier, delte vi innvandrerne i fire grupper. Vi er fullt klar over at det er mennesker det dreier seg om, og som ikke kan plasseres i bås. Det vil også være overlappinger mellom gruppene. En som kommer som innvandrer, kan både være arbeidsinnvandrer, men også velge Norge på grunn av ønsket om en annen livsstil, god plass etc. Men i hovedsak har vi brukt følgende kategorier, ut fra hva som var hovedgrunnen for innvandring:

- *Flyktninger* - Vi har konsentrert oss om de som er bosatt seg i Oppland. Målsettingen har vært at de flyktninggruppene det er mange av i Oppland, skal være godt representert blant dem vi har intervjuet. Dette gjelder blant annet mennesker fra Bosnia-Hercegovina, Somalia, Iran, Irak, Afghanistan og Vietnam.
- *Arbeidsinnvandrere* - Her har vi i første rekke konsentrert oss om arbeidsinnvandringen fra Polen. I løpet av årene prosjektet har pågått, har antall polakker vokst kraftig. De utgjør nå den største gruppen innvandrere både på landsbasis og i Oppland. Allerede i forprosjektet viste det seg å være store problemer med å få kontakt med denne gruppen. Få polakker snakket norsk eller engelsk. Derfor ble en polsk etnolog, bosatt i regionen, engasjert da arbeidet med hovedprosjektet startet. Dette viste seg å være et svært vellykket og nødvendig grep.
- *Livsstilsinnvandrere* - Dette er betegnelsen vi har brukt på innvandrere, særlig fra vest-Europa, som har flyttet til Norge for å komme nærmere naturen, få bedre plass og for å kunne leve mer miljøvennlig. Vi hadde i årene før prosjektet startet fulgt med nederlenderne som bosatte seg i regionen og var nysgjerrige på hva som lå bak flyttingen til Norge. Flere kommuner både i Valdres og Gudbrandsdalen har hatt egne prosjekt for å få nederlendere til å flytte til deres kommuner. Mange fra denne gruppen har etablert egen virksomhet i bygdene, eller de har tatt over nedleggingstruede bedrifter, bl. a. turistbedrifter.

- Individuell innvandring, av mange også kalt kjærlighetsinnvandring. Dette er innvandrere som enkeltvis flytter til Norge på grunn av ekteskap, familie, studier eller særskilte arbeidsoppgaver. Tallene viser blant annet at mange kvinner spesielt fra Russland, Thailand og Filippinene har giftet seg i Oppland.

### **Metode i dokumentasjonsarbeidet**

Under forprosjektet utarbeidet vi en intervjuguide som vi har benyttet i intervjuarbeidet. Intervjuene har en varighet på ca. en time, og de fleste har foregått på norsk. I tillegg til de digitale intervjuene har vi tatt fotografier og i noen tilfeller benyttet film. Personarkiver er samlet inn, eller vi har fått låne private dokumenter til skanning. Intervjuer med enkeltpersoner har ført oss til bedriftsarkiver og foreningsarkiver. I alt er godt 200 personer dokumentert i dette prosjektet. Vi har som regel tatt utgangspunkt i intervjuguiden, men har praktisert åpne intervjuer. Det vil si at den som blir intervjuet, får snakke om det de ønsker. Det vi først og fremst har lagt vekt på er deres møte med sitt nye hjemland, livet de har her og hvilke forventninger de har. De vanskelige historiene om overgrep, hvilken side de har deltatt på i krigene, barnesoldater eller politisk ståsted har ikke vært tema i intervjuene. Dette kan være historier som mange ønsker å fortrenge eller glemme. Vi har ikke hatt et apparat rundt oss til å foreta den type intervjuer. Intervjuene bygger på et tillitsforhold mellom intervjuer og aktør som forteller sin historie.

Et fåtall av intervjuene blir transkribert, de forefinnes kun i elektronisk filformat. Det er først og fremst ressurs hensyn som er forklaringen på at så få intervjuer blir transkribert. Derfor har vi valgt å føre loggbok som beskriver hovedemnene og situasjonen rundt intervjusituasjonen.

### **Snøballmetoden**

Gjennom bekjente, media eller ved å oppsøke ulike arrangementer har vi kommet i kontakt med personene som har fortalt oss sine historier. Deretter har snøballen rullet, slik at vi har fått nye kontakter. Utvelgelsen av de som er dokumentert, er derfor noe tilfeldig. De fleste som er forespurt, har takket ja til å delta i prosjektet. Vi ser heller ikke bort i fra at det er de mest resurssterke vi har kommet i kontakt med, de som behersker språket best.

Etter presentasjoner av prosjektet i media er vi blitt kontaktet av personer som ønsker å dele sin historie.

### **Den første tiden i Norge**

Beskrivelsen og sitatene som følger her er hentet fra sluttrapporten for prosjektet.

Mange beskriver det som skremmende å komme til små steder eller tomme gater: ”Jeg lurte på hvor alle var etter klokken fem. Sov de? Jeg kommer fra et land hvor alle hilser og går på besøk hvis det kommer noen nye. Her var det ingen som hilste”, forteller en ung kvinne fra Afghanistan.

Faiza er født og oppvokst i Mogadishu og bodde fem år i Los Angeles før hun kom til Norge: ”Det var rart å komme til Otta hvor det nesten ikke var noen mennesker. Jeg var litt redd for å integrere meg i starten. Men det hjalp å begynne på voksenopplæringen. Der fikk jeg selvtillit til å gå ut og snakke med folk og søke videre utdanning.”



*Fra arrangement på Otta, markering av FN-dagen 2009. Foto Karen Bleken/OAM*

For Kuwah fra Burma var situasjonen motsatt. Hun hadde aldri vært i en by, bare i landsbyer uten strøm og i flyktingleir. Derfor synes hun det var fryktelig rart og nytt da hun kom til Lillehammer.

Og læringskurven er bratt når du flytter fra Somalia til Lom. Ader forteller:

Det var vanskelig med mat den første tiden. Vi måtte lage alt selv på asylmottaket. I Somalia lager ikke menn mat. Jeg forsto ikke hva jeg kunne kjøpe i butikken, og de første månedene levde jeg på brød og smør.

Selv om det første møtet har vært vanskelig for mange, framhever andre god hjelp og det positive ved endelig å ha mat og en seng. Kurdiske Ahmed Sharifi fra Iran sier at "[d]et føltes trygt å komme til Norge. Det er demokrati og ingen problemer for politiske folk".

Mange opplever også at små samfunn har sine fordeler: "I Amsterdam kan du ikke lagre 400 par sko på ordførerens låve." Det sier nederlandske Yvette la Pierre og Ed Steur. De fant både lagerplass og mer til i Ringebu, hvor de har etablert seg med skobutikk og nybygd hus.<sup>3</sup>

Mange sitater og historier kan fortelles. For arkivet har "Arkiver fra alle, til alle og for alle" vært en rettesnor i arbeidet. De personlige historiene setter ord på opplevelser, om ensomhet, om livsstilen i et annet land, om snø og kulde og mye mer. Disse historiene utfyller det skriftlige materiale som finnes i andre arkiver.

I dette prosjektet har arkivformidling stått sentralt i arbeidet fra dag en. Vi har vært avhengig av publisitet for å komme i kontakt med informanter. Vi har også vært opptatt av å vise at det materialet vi har samlet inn, kan brukes som et verktøy for lokalsamfunnene og politikere som ønsker å utarbeide en bedre integreringspolitikk. Vi har ønsket å være en aktiv samfunnsaktør.

En vandrestilling ble utarbeidet helt i starten av prosjektet. Den foreligger som nettutstilling og en ny er under arbeid og vil avslutte hovedprosjektet.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Bleken, Karen og Hosar, Marit (2011) *Hit! Her! Nå! – Hele verden i Oppland*. Oslo: Norsk Kulturråd

<sup>4</sup> <http://www.opam.no/index.php?id=312>



*I utstillingen "Hit! Her! Nå! - Hele verden i Oppland" ble 100 nye opplendinger presentert på denne måten. Foto: Karen Bleken/OAM*

Vi har presentert prosjektet på ulike møter og seminarer. Noen av våre informanter har presentert seg selv og sitt arbeid under Maihaugens søndagsprogrammer, for eksempel har Hetty fra Nederland fortalt om sine mandalabroderier, og danskfødte Else har fått nordmenn til å fatte interesse for tamburering.

Dokumentasjonsprosjektet vil bli fulgt opp i årene framover. En del personer og familier er valgt ut og vil følges opp med nye intervjuer de neste ti årene. Arbeidet vil følges opp av arkivarene ved de enkelte arkivinstitusjonene i Opplandsarkivet. Det er en målsetting at denne type arkivoppgaver skal forankres i årsplaner og inngå i de ordinære arbeidsoppgavene framover. I tillegg vil vi følge med de bedrifter som er etablert eller tatt over av nederlendere og andre innvandrere og få disse avlevert til arkivet. Sammen med de personlige historiene vil de utfylle forskningsmaterialet.

Prosjektet er finansiert med midler fra Norsk kulturråd, ABM-utvikling, Oppland fylkeskommune, Maihaugen og enkelte kommuner og regionsråd.

De to andre dokumentasjonsprosjektene er begge samarbeidsprosjekter med polske institusjoner. Begge prosjektene dokumenterer polsk innvandring til Norge og er finansiert av Kulturutvekslingsfondet, EEA Grants og Norway Grants samt Maihaugens egen finansiering.

### **Innvandring fra Polen til Norge de siste 200 år**

I samarbeidet med Statsarkivet i Krakow har Opplandsarkivet avd. Maihaugen gjennomført et prosjekt som satte søkelyset på polsk innvandring til Norge de siste 200 år. Dokumentasjon av de siste års arbeidsinnvandring inngikk i prosjektet. Prosjektet varte i 13 måneder, fra 1. desember i 2009 til 31. desember i 2010.

Resultatet av prosjektet har vært et arkivfaglig samarbeid på tvers av landegrenser. To utstillinger, en nettutstilling, en bok og en kalender, er de fysiske resultatene av prosjektet.<sup>5</sup>

Utstillingen i Polen og i Norge ble ulike, da målgruppene var ulike, men begge utstillingene presenterte materiale som vi gjennom arkivforskning hadde funnet fram til. For å belyse den historiske innvandringen/utvandringen var det nødvendig å legge ned en del forskningsarbeid i kildegranskning. Samarbeidet over landegrensene gjorde det mulig å finne interessant materiale i begge landene, som kunne belyse en persons liv eller en historisk hendelse.

En viktig del av prosjektet var dokumentasjon av arbeidsinnvandringen til Norge fra Polen, og rundt 30 intervjuer er gjennomført. Den store utvandringsbølgen fra Polen kom etter at landet ble medlem av EU. I prosjektet er familiemedlemmer som familieforsørger i Norge intervjuet. Polakker som har vendt tilbake fra Norge er også dokumentert. Ikke alle finner seg til rette med å bo langt fra familie og venner, selv om lønningene kan være mye bedre.<sup>6</sup>

For å kunne lykkes med prosjektet har språkkunnskaper vært av betydning. En polsk medarbeider har vært helt avgjørende for å lykkes i å få polakkene i Oppland i tale. Gjennom sosiale medier og nettverk har prosjektet nådd ut til mange. Flere forskere har vært i kontakt for å høre mer om materialet og med forespørsel om bruk.



*Det summet i polske og norske stemmer under åpningen av utstilling om polsk innvandring til Norge. Foto: Tomasz Rudowski/OAM*

### **Polish Political Exile to Norway caused by the Martial Law 1981**

Prosjektet er et samarbeid mellom Foundation KOS, Statsarkivet i Milanowek og Opplandsarkivet avd. Maihaugen. Prosjektet startet opp 1. april 2010, og ledes av Statsarkivet i Milanowek

Prosjektet går ut på å samle inn forskningsmateriale og dokumentere livet til polske flyktninger som kom til Norge i perioden 1981-1989. Det er gjennomført to intervjuerunder, hver med to personer som står for dokumentasjonsarbeidet, intervju, foto og film. Intervjuene blir transkribert og oversatt til polsk og norsk.

<sup>5</sup> <http://www.opam.no/index.php?id=586>

<sup>6</sup> Polen in Norway (19<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> C) selection of materials.



I alt er 21 personer intervjuet og dokumentert. Personene er bosatt på ulike steder i Norge. I dette prosjektet er det ikke en regional vinkling.

Noen arkiver er avlevert, bl. a. med materiale fra Solidaritet Norge – Polen. Materialet ble analysert og lagt fram på en konferanse i Lillehammer i mai 2011. Foredragene er publisert i boken ”Polske politiske flyktninger til Norge på 1980-tallet”, utgitt av Statsarkivet i Milanowek. I tillegg til konferansen, ble prosjektet avsluttet med en arkivfaglig workshop. Der møttes arkivarer fra Polen og Norge til arkivfaglige diskusjoner. Foredragene er gitt ut i bokform. En egen nettutstilling vil presentere resultatet av prosjektet.



*Maria Lund fra Polen, har bodd i Norge i mange år. Her viser hun rundt i utstillingen av sin samling med polsk folkekunst og folkedrakter. Foto: Karen Bleken/OAM*

### **Hva er felles for prosjektene?**

For å lykkes med denne type prosjekter, er de personlige nettverkene av stor betydning. Ved prosjekter der prosjektmedarbeidere utenfor egne personalrekker står for gjennomføring, er det viktig å få overført kunnskap og nettverk til de faste medarbeiderne.

I alle tre prosjektene har intervjuguiden vært utarbeidet. Metodene i dokumentasjonsarbeidet har vært den samme. Formidlingsmetodene har også mye felles og medvirkning fra aktørene har vært prøvd ut som metode. Utstillinger, nettutstillinger, foredrag, artikler, bruk av sosiale medier og ulike nettverk har vært viktig både for å få nye informanter, men også for å spre kunnskap om prosjektene. Deltakelse på ulike arrangementer har bidratt til å spre informasjon, til å få ny kunnskap og nye kontaktpersoner i innvandrer miljøene.

Med gjennomføringen av dokumentasjonsprosjektene har mange nye innvandrere fått kjennskap til en norsk arkivinstitusjon og våre metoder for å ta vare på historien i et lokalsamfunn.

### **Media har vist stor interesse**

Interessen fra media har vært stor. Helt fra starten har disse tre prosjektene fått stor oppmerksomhet. NRK radio og tv, både nasjonalt og lokalt, har hatt innslag om prosjektene flere ganger. Blant annet ble det laget et eget program der vi viste rundt i utstillingen ”Polsk innvandring til Norge de siste 200 år”. Dette ble sendt på den nasjonale kanalen. Lokalavisene har vært svært samarbeidsvillige. Siden prosjektmedarbeideren har sin bakgrunn som journalist, har arkivet fått nyttige tips og veiledning i håndtering av media. Det har ført til at vi større grad enn tidligere sender ut ferdige pressemeldinger, som omtaler arrangementer eller aktiviteter arkivet er engasjert i.

## Medvirkning

Samspillet med lokalsamfunnet har vært viktig i disse prosjektene. Vi har ønsket å prøve ut medvirkning som metode.

Medverknad handlar om å opna institusjonane og sleppa til større mangfald, fleire stemmer, andre perspektiv og nye gjester. Erfaringar frå til dømes Storbritannia syner at institusjonar som nyttar ein aktiv medverknadstankegang i arbeidet sitt, blant anna får ei sterkare forankring i lokalmiljøet og ein positiv økonomisk effekt.<sup>7</sup>

Opplandsarkivet avd. Maihaugen var helt avhengig av et nært samspill med de aktørene vi skulle dokumentere, både for å få samlet inn viktige historier og arkiver, men også for å få kjennskap til andre aktører arkivinstiitusjonen ønsket å komme i kontakt med. I hele prosjektperioden har kontakt med de lokale bibliotekene, læringsentrene og kommunene vært av betydning for å spre informasjon om prosjektene, for å kunne samarbeide om arrangementer og for å kunne vise fram vandreutstillingen. Referansegruppen har bidratt med viktige innspill både til valg av strategi og metode, utarbeidelse av intervjuguide og prioriteringer av oppgaver.

For å komme i kontakt med polakker har deltakelse via sosiale medier og polske nettverk vist seg nyttige.

Et prosjekt som *Arkivdokumentasjon av nyere innvandring til Oppland* innbyr til å velge ulike metoder og strategier for å oppnå et resultat. Samspillet med de nye opplendingene og lokalsamfunnet har gitt institusjonen nye erfaringer og nye arkivvenner.

Erfaringene vi har høstet med medvirkning gjennom disse prosjektene, er at prosessen noen ganger er viktigere enn det resultatet som kommer ut. Men vi har også eksempel på et vellykket prosjekt på flere måter.

Vi inviterte en gruppe innvandrere til å delta i en workshop hvor målet var at alle skulle utarbeide en digital fortelling. Kurset gikk over fire dager, først en kveld der deltakerne fikk presentert prosjektet og tanken bak en digital fortelling. Deretter tre kursdager der de skulle skrive og utarbeide en liten digital historie. Deltakerne var i alderen 11 til 60 år, og de kom fra mange land: Somalia, Polen, USA, Sør-Afrika og Iransk Kurdistan. Resultatet ble ni ulike fortellinger.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Brekke, Åshild Andrea (2010) "Jo fleire kokkar, jo betre søl", i *ABM-skrift*. Nr 62: 4, Oslo.

<sup>8</sup> <http://www.maihaugen.no/no/Opplandsarkivet/Digitalt-fortalt/Nye-opplendinger-forteller/>





*En glad gjeng deltar på kurs i digitale fortellinger. Foto: Karen Bleken/OAM*

### **Arkivene som samfunnsaktører**

For å kunne ivareta rollen som samfunnets hukommelse, har arkivinstusjonene et ansvar for å bevare en så helhetlig dokumentasjon av samfunnsutviklingen som mulig. Målet er å være en kunnskapsbank der både individuelle og fellesskapets minner samles inn, bevares og formidles. En bevisst innsamlingspolitikk er vesentlig i en slik sammenheng. Det er arkivinstusjonenes oppgave å påse at sentrale og viktige kilder som belyser samfunnsutviklingen ikke går tapt, men blir bevart for ettertiden. Arkivarene har en maktposisjon til å velge ut hva som skal samles inn og bevares. Arkivinstusjonene har også makt til å velge ut hvilke samfunnsområder som skal dokumenteres og hvem som skal kunne fortelle sine historier til arkivene.



*Arkivet har fått mange nye brukere som følge av prosjektene. Elever fra Lillehammer læringscenter besøker arkivets lesesal. Foto: Monika Sokól-Rudowska/OAM*

Hva tar arkivinstusjonene vare på, hva blir etterlatt til framtiden av samfunnets hukommelse fra vår samtid? Arkivloven legger føringer for hva som skal ivaretas av de offentlige arkivkildene fra statlig, fylkeskommunalt og kommunalt hold. Arkivinstusjonene har både et forvaltningsansvar og et kulturhistorisk ansvar. Når det gjelder de private aktørenes kildepor, er det dessverre i stor grad tilfeldigheter som avgjør hva som havner innenfor arkivinstusjonenes magasiner.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Bleken, Karen og Hosar, Marit (2011) *Hit! Her! Nå! – Hele verden i Oppland*. Oslo: Norsk Kulturråd.

Som ein utviklingsstrategi på arkivområdet, må det i større grad enn hittil siktast mot å bevare og formidla eit breiare spekter av arkiv, for å leggja til rette for heilskapleg dokumentasjon av samfunnsutviklinga, dvs. at ein må få ein betre balanse mellom statlege, kommunale og private arkiv, og at offentleg og privat sektor vert sett meir i samanheng.<sup>10</sup>

For å kunne belyse flere sider ved samfunnsutviklingen, vil det derfor være en fordel å benytte ulike innsamlingsmetoder. Veggen fra innsamling av verneverdige arkiver til dokumentasjon av samtidsfenomener er derfor kort. Dagens samfunn er mer komplekst enn tidligere og krever andre metoder i dokumentasjonen av samtiden. Tidligere var private brev en viktig kilde til innsikt i en persons gjøremål, tanker og følelser. I dag er det ofte sosiale medier som brukes i kommunikasjon med omverden, facebook, twitter, blogger, e-poster og telefoner. Men opplysningene fra disse mediene blir i liten grad systematisk bevart for ettertiden.



*En afghansk jente er pyntet til ID-fest. Foto Karen Bleken/OAM*

Ved å drive aktivt dokumentasjonsarbeid krysser arkivinstitusjonene gjerne faggrensene og benytter seg av metodene til kulturanropologer og sosiologer. Ulike metoder benyttes; intervjuer, film/foto, innsamling av arkiver og høsting av blogger.

The key elements of documentation strategies are an analysis of the universe to be documented, an understanding of the inherent documentary problems, and the formulation of a plan to ensure the adequate documentation of an ongoing issues (sic!) or activity or geographic area. The strategy is designed, promoted and implemented by records creators, administrators (including archivists) and users. It is an ongoing cooperative effort by many institutions and individuals to ensure the archival retention of appropriate documentation through the application of redefined archival collecting policies, and the development of sufficient resources.<sup>11</sup>

Andrew Flinn, ved University College London, skriver i sin artikkel om dokumentasjon og innsamling av kildegrupper og områder som ofte faller utenom de offentlige arkivers rammer, at innsamling av muntlige historier kan være et viktig supplement til de skriftlige kildene.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> St.meld. nr. 48 (2002-2003) Kulturpolitikk fram mot 2014.

<sup>11</sup> Samuels, Helen W. (1991/1992) *Documentary Strategy*. Archivivara 33.

<sup>12</sup> Flinn, Andrew (2008) "Other Ways of Thinking, Other Ways of Being. Documenting the Margins and the Transitory: What to preserve, How to collect" Kapittel 6 in Craven, Louise (ed) *What are Archives? Cultural and Theoretical Respectives: A Reader*. Aldershot: Ashgate

At offentlige og private arkivkilder utfyller hverandre og forteller om samfunnsutviklingen fra ulike ståsted er det stor forståelse for. Men hvordan arkivinstitusjonene skal skaffe fram en bedre dokumentasjon av samfunnsområder, der ingen skriftlige kilder finnes, trenger en bredere diskusjon.

Kulturarvinstitusjonene skal gjenspeile det samfunnet de er en del av, men de skal også i samspill med andre aktører i samfunnet bidra til utvikling av samfunnet. Arkivinstitusjonene har en viktig rolle i å formidle historien, sikre arkivmateriale som har rettslig, forvaltningsmessig og forskningsmessig verdi. Gjennom tilgjengeliggjøring og formidling av arkivene kan arkivinstitusjonene bidra til at historier og arkivkilder blir kjent for mange flere enn de som tradisjonelt har sognet til arkivinstitusjonenes lesesaler.<sup>13</sup>

Ved å gi nye grupper en mulighet til å fortelle sine historier og formidle disse, kan arkivinstitusjonen i større grad bidra til arkiv *for* alle, arkiv *til* alle, arkiv *fra* alle.

---

<sup>13</sup> Bleken, Karen og Hosar, Marit (2011) *Hit! Her! Nå! – Hele verden i Oppland*. Oslo: Norsk Kulturråd

## ”VARFÖR TROR DU INTE PÅ GUD?”. PROJEKTET SOLROSEN I SÖDERTÄLJE. KREATIVA MÖTEN I ASYLPROCESSEN.

*Susanna Lovén*

Intendent, Torekällbergets friluftsmuseum i Södertälje

Hon är 13 år men ser äldre ut. Hennes spontana, öppna sätt avslöjar hennes ålder. Vi möts i en lägenhet i Ronna, ett bostadsområde i Södertälje. Hon har lämnat Irak för några månader sedan med delar av sin familj, bytt Tigris stränder mot Södertälje kanal och något svalare sommarkvällar. Tillsammans hjälper vi några mindre barn med att klippa ut bilder och göra kollage. Efter en stund frågar hon nyfiket: ”Tror du på Gud?”. Ganska säker på min sak svarar jag nej. Hon tittar förvånad och lite oroligt på mig: ”Varför tror du inte på Gud?” Har man lämnat sitt land på grund av religiös förföljelse är naturligtvis mötet med ett av världens mest sekulariserade samhällen konfunderande.

Det här är berättelsen om ett projekt jag deltog i för några år sedan. Det är inte en noggrann redogörelse för projektet i sig. Jag vill snarare framhålla vad det genererade och hur delar av det framgångsrika arbetssättet skulle kunna tas tillvara för oss som arbetar med kulturarvspedagogik. Det handlar om att låta nätverk mötas. I projektet skapades nya kontaktytor och det öppna arbetssättet var fruktbart på flera plan. Den här texten är en personlig betraktelse kring denna process och de tankar som väcktes. Min förhoppning är att kunna bidra med ledtrådar till hur vi i vårt dagliga arbete ska kunna föra kulturarvspedagogiken in i en utmanande framtid.

Jag arbetar sedan många år som museipedagog på Torekällberget, ett kommunalt friluftsmuseum i Södertälje, en stad några mil söder om Stockholm. Jag har en stark tro på friluftsmuseets möjligheter. Vi förvaltar fragment av det förflutna men i likhet med andra små museer har vi få möjligheter att bygga vidare med miljöer in i nutiden. De miljöer vi har att tillgå berättar om en alltmer avlägsen tid. Samtidigt är jag fullt övertygad om att den helhet, äkthet, närhet och, inte att underskatta, skönhet som dessa erbjuder kan nyttjas i många sammanhang, som utgångspunkt för samtal och möten för alla åldrar. Det är bättre att utgå från det man har, än att stirra sig blind på vad man saknar. Det finns ständigt nya vägar att slå in på.

Som kulturarvspedagog upplever man glädjen i att möta en besökare och ha ett samtal utifrån ett konstverk, ett föremål, en miljö, en trädgård. Hur ofta har inte mötet i sig gett kraft och övertygelse om att det är viktiga, och kanske rent av livsviktiga, saker som vi arbetar med? Det kan handla om vad vi väljer att glömma, hur lite vi vet, hur mycket vi faktiskt ändå kan utläsa, vilka livsstrategier människor har haft och hur ett föremål eller en stämning i våra ute- eller inommiljöer kan leda tankarna i oväntade riktningar. Genom möten skapas förståelse för sammanhang, kopplingar till ens eget liv och reflektioner som berättar lika mycket om det förgångna som om nutiden. Utmaningen ligger i att utnyttja de resurser som finns inom ramen för museet.

Ofta hör man människor säga att ”invandrare känner igen sig i miljöerna från 1800-talet”. Förutom att det är olyckligt att kategorisera människor med så mångfacetterade bakgrunder, ligger detta påstående inte heller i linje med mina erfarenheter. Självklart är en mer lantlig miljö med djurskötsel ett välbekant inslag för vissa grupper men även äldre svenskar kan känna igen sig i dessa miljöer. Vi kan inte bygga upp verksamheter endast kring igenkänningsfaktorn. Vi ska berätta, samtala och låta samtalet ta den väg det vill. Föremål har ett värde, berättelser har ett värde. Alla bär på dem. Man söker sin plats i berättelsen för att förstå och av nyfikenhet. Vi får vår bild av historien och vår roll i den på många olika sätt. Det kan handla om berättelser hemifrån, från TV, bilder, fotografier, media och i viss mån museer. Vi är fulla av berättelser som talar om vår del i den lilla och den stora berättelsen. I dessa berättelser ligger en viktig nyckel till att finna vår plats och vår roll i världen.

### **Södertälje – en medeltida stad med internationell prägel**

Södertälje fick stadsrättigheter under medeltiden, men det finns få spår av äldre tid i staden som idag mest är känd som en viktig industristad. Det omgivande kulturlandskapet är dock rikt på varierade kulturmiljöer från skilda epoker. Men staden förknippas också med idrott. Förutom att Björn Borg började sin karriär genom att slå bollar mot en garagevägg i staden, är fotboll, ishockey och basket stora sporter. De två företagen Scania och AstraZeneca är dominerande, men kommunen har också påfallande många småföretagare. Här finns dessutom Södertörns högskola.

Det bor idag cirka 85.000 människor i Södertälje. Genom industrialiseringen flyttade människor in till staden från den omgivande landsbygden. På 1960-talet rekryterades människor aktivt från bland annat Grekland och Finland till industrierna. Under 1970-talet kom en stor befolkningsgrupp från Midyat i östra Turkiet. Idag är drygt 40 procent av kommunens invånare födda i ett annat land än Sverige. Kommunen profilerar sig som ”den internationella huvudstaden”, men är nog än så länge mer känd som Kringelstaden. Kringlan är förknippad med staden sedan 1800-talet då passerande tågresenärer köpte kringlor som matsäck av de så kallade kringelgummorna.

Södertälje står inför stora utmaningar. Kommunen arbetar för öka tryggheten för invånarna, förbättra skolorna och öka antalet arbetstillfällen i staden.



*Kringelstaden och den internationella huvudstaden. Försäljning av kringlor vid Saltskogs station. Foto: Torekällbergets samlingar.*

### **Solrosen – projekt för asylsökande barnfamiljer**

År 2006 fanns i Södertälje cirka 1000 personer som ansökt om asyl. Några år senare talade kommunalrådet Anders Lago i USA:s kongress om hur mottagandet av irakiska flyktingar har påverkat staden. Han betonade bland annat att Södertälje ensamt har tagit emot fler flyktingar från Irak än USA och Kanada tillsammans. Att det just i Södertälje har utvecklats intressanta och delvis nyskapande sätt att lösa frågor som rör asyl- och flyktingmottagande är därför inte förvånande, men värt att framhålla.

I Södertälje finns många kristna från Mellanöstern med likartad kulturell bakgrund. Detta är också orsaken till att så många från denna grupp söker sig hit. Kyrkor, föreningar och möjlighet att kommunicera på samma språk känns troligen som en trygghet i en osäker situation. Redan i början av 2000-talet, när det kom många barnfamiljer från Irak, uppmärksammades att kommunens ordinarie verksamhet inte räckte till. Man frågade sig om väntetiden kunde förbättras och om det gick att hitta metoder som ledde till en ljusare framtid oavsett om asylprocessen resulterade i uppehållstillstånd eller inte.

Jag satt en dag 2007 och bläddrade i en intern kommunal tidning och läste om projektet Solrosen i en notis. Det stod att fokus var på barnfamiljer i asylprocessen. Jag ringde och påpekade att museet kanske kunde vara en plats att erbjuda i sammanhanget. I mitt mejl till den ansvarige projektledaren undrade jag om det fanns "något som museet kan erbjuda i kraft av vår miljö och våra erfarenheter som skulle kunna göra mottagandet och introduktionen i samhället bättre?". Projektledaren visade sig vara en okonventionell och spontan person som genast tog till sig mina ord och ville konkretisera. Hon kom upp till museet och jag visade henne runt och berättade hur jag såg på möjligheterna att använda kulturarvet. Följden blev att jag under några månader deltog i projektet Solrosen. Projektet var vid det laget redan igång så jag deltog inte i förberedelserna. Min närvaro bekostades av projektet och jag deltog utanför min tjänst på museet.

Rädda barnen arbetade tidigt med olika projekt för att göra livet så normalt som möjligt för denna grupp. Även Svenska kyrkan var involverad. Det fanns redan en öppen mottagning och den visade sig fylla en viktig funktion. Med tiden tydliggjordes dock ett behov av att samordna och utvärdera ytterligare och detta var anledningen till att projektet Solrosen kom till.

Syftet var att, med fokus på barnfamiljer, förbättra asylsökandes väntetid. I projektbeskrivningen hänvisas till forskning som framhåller vikten av att göra asyltiden så normal som möjligt och att ge barnen tillgång till sin fantasi samt verktyg att förstå språk och kultur. Huvudmålet var att utveckla arbetssätt för att möta behoven för de asylsökande och att därmed "använda tiden på ett konstruktivt och meningsfullt sätt". En utgångspunkt i projektet var sociologen Aaron Antonovskys definition av hälsa. Människan behöver uppleva en känsla av sammanhang (KASAM). Det handlar om att fokusera på och stärka tre så kallade friskfaktorer: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Projektägare var Södertälje kommun och finansieringen kom från Europeiska flyktingfonden via Migrationsverket och Södertälje kommun. Svenska kyrkan och Rädda Barnen var också delaktiga och fanns representerade i projektets styrgrupp.

### **Internationell uppmärksamhet för värdigt bemötande av asylsökande**

Solrosen var inrymd i en lägenhet i Ronna, ett bostadsområde i Södertälje. I projektet ingick språkträning, samhällsinformation, föräldrautbildning, rådgivning i asylprocessen och pedagogisk verksamhet för barn. Det var här, i den sistnämnda delen, som jag kom in. Jag träffade både äldre och yngre barn, men det var inte något strukturerat arbete. Det var inte alltid lätt att veta hur många barn som skulle komma. Vi lekte, satt vid datorerna och ibland pratade vi bara, så gott det gick. Som flickan jag nämnde inledningsvis kom vi ibland in på frågor som rör religion och trosuppfattning. Med i projektet fanns också en diakon från Svenska kyrkan. Diakonens närvaro togs i en utvärdering av verksamheten upp som ett viktigt stöd, men också som en länk in i den svenska historien.

I den lokal som projektet nyttjade fanns plats att ställa frågor men också att bara tillbringa tid utan att verksamheten var inrutad. Många bodde trångt och hade en ansträngd situation hemma och Solrosen blev därför ett andningshål. Det faktum att flera av de som arbetade i projektet hade ett annat modersmål än svenska, liksom egna erfarenheter av att invandra, framhölls i tidigare nämnda utvärdering som en viktig faktor till Solrosens framgång. På Solrosen fanns tid till samtal. Samtalen gav utrymme för att se människorna och deras frågor, vilket underlättade hela introduktionsprocessen.

Man kan tycka att detta var en, i stort sett, ganska traditionell introduktion, men det specifika var en mix av öppen och organiserad verksamhet samt fokus på gruppens och individernas behov. Att detta uppfattades som ovanligt framgår av det stora mediala intresset. Projektet rönt stor internationell uppmärksamhet och journalister från både EU, USA och Japan besökte den lilla lägenheten i Ronna för att få veta mer om arbetssättet.

### **Vad hände sen?**

Efter ett tag fick de äldre barnen större möjlighet att vara på fritids i anslutning till skolan och behovet av min närvaro minskade. Utmärkande för projektets arbetssätt var dock en hög grad av flexibilitet och i utvärderingen framhålls min förändrade roll under projektiden:

Tanken var att utveckla fritidsverksamheten för barnen, men den kulturhistoriska aspekten spillde snart över på att även innefatta de vuxna och ge dem en påtaglig bild av hur Sveriges historia och kultur har sett ut. Denna utveckling kan stå modell för hur projektet har prövat sig fram för att till slut formas till ett integrationsprojekt och en bro för bättre förståelse av den nya omgivningen för de asylsökande (Solrosen i Södertälje, s 16).

Man brukar säga att små förändringar – till exempel att byta väg till och från arbetsplatsen – kan leda till mer än man tror. För mig innebar Solrosen nya kontakter och en tydligare bild av saker som jag inte visste mycket om. När projektet tog slut kändes det därför naturligt att samarbetet fortsatte.

Museet beviljades en summa pengar via introduktionsenheten i kommunen där mina tidigare kollegor från Solrosen nu arbetade med asylsökande. Vi bestämde att alla nyanlända grupper som kom till dem skulle ges tillfälle att besöka museet och där möta någon som tog emot och berättade. Vi lade upp ett ungefärligt schema för besöken som fokuserade på barn och deras familjer. Men eftersom det var svårt att veta hur många som beräknades ansöka om asyl fick vi göra regelbundna avstämningar.

Målet med aktiviteterna var att ge de nyanlända en möjlighet att samtala om både historien – sin egen och den svenska – och andra frågor som kunde finnas eller uppstod under resans gång. Deltagarna fick lära känna museiområdet och introducerades till de aktiviteter som museet erbjuder. Det var av vikt att tidigt ge en grupp av kulturvana eller kulturovana en självklar ingång till museet som en plats att vistas på. Delar av denna verksamhet, så som kringelbakning och dans runt midsommarstången, påminde mig om att man aldrig kan underskatta styrkan i att ha roligt tillsammans.

En av slutsatserna som drogs av ett omfattande projekt i Birmingham var att ett effektivt sätt att få människor att prata om sin historia och därigenom hitta sin roll i det nya landet var att titta på fotografier. Museets samlingar nyttjades, men också projektdeltagarnas egna bilder, från det land som de tidigare bott i och från den första tiden i det nya landet. Samtal mellan generationerna uppstod med utgångspunkt i bilderna, vilket ökade förståelsen för olika erfarenheter.

Det är svårt att veta om de asylsökande som deltog i dessa samarbeten idag har ett annat förhållningssätt till museet. De mer långvariga effekterna har inte utvärderats och samarbetet, i den form som här beskrivits, har inte fortsatt. Däremot kan man konstatera att andra tankar och aktiviteter genererades. Kontakten med kollegorna på introduktionsenheten ledde bland annat till att lokala Suroyo TV, en assyrisk/kaldeisk/syriansk tv-kanal som sänder via satellit från Södertälje, kom och dokumenterade olika händelser på museet för sitt barnprogram. Samarbetet med tv-kanalen har bestått. Vår julmarknad 2010 skildrades i ett 45 minuter långt inslag för barn på Suroyo TV som sänder i 85 länder över hela världen. Det stora antalet tv-inslag från museet väckte även intresse hos kollegorna i kommunen och en informationsansvarig hörde av sig för att uttrycka sin förvåning.

### **Kreativa möten – lärdomar och idéer**

Flickan som nämndes inledningsvis fick mig att tänka till. Varför tror du inte på Gud? Vart går man om man är ledsen och inte tror på Gud? För henne var kyrkan en självklar trygghet och en värld som hon inte kunde förstå att jag avstod ifrån. Jag har inte lyckats besvara hennes fråga och det är väl heller inte meningen. Men jag har börjat se över våra miljöer på museet och, i sammanhang där det är lämpligt, försökt synliggöra religionen på ett sätt som jag inte gjort tidigare. Den lokala teatergrupp som brukar delta vid våra arrangemang har nu lagt till en präst bland sina rollfigurer, vilket de inte tidigare haft. Kreativitet handlar delvis om att tänka flexibelt och att koppla ihop oväntade sammanhang. Nedan sammanfattas några av de tankar som projektet gav.



- Det lyhörda, flexibla och relevanta förhållningssätt som präglade projektet kan vara användbart även i andra sammanhang.
- Den personliga, muntliga kontakten är ofta mer givande än att skriva. Att ringa upp och prata kan ses som ett första steg och att därefter ses över en kopp kaffe kan på sikt leda till mer omfattande samarbetsformer.
- Det är viktigt med omvärldsbevakning och då syftar jag helt enkelt på världen utanför museiområdet, både nära och långt bort. Det gäller att rapportera och se vad som kan vidareutvecklas men organisationen måste också ge utrymme för detta.
- Det är nödvändigt att bryta egna tankemönster för att se vad vi kan bidra med. Kan-ske kan museet formulera sitt erbjudande på ett annorlunda sätt?
- Det är viktigt med en känsla av sammanhang och av att det man säger har ett värde. I ett samhälle där fler hamnar utanför, klasskillnaderna förefaller öka och det kulturella bagaget skiljer sig åt, finns det mycket vi som arbetar med kulturarv kan göra för människor i alla skeden av livet. Här kan Antonovskys tankar om begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet utgöra ett verktyg.
- Det finns ett värde i att hjälpas åt och vara lyhörda för de hinder som människor själva upplever. Ett sådant förhållningssätt kan bidra till att människor på ett naturligt sätt känner sig välkomna och nyfikna på att ta del av och bidra till kulturarvets mångfacetterade utbud. Vi bör aktivt och kreativt arbeta för detta.
- Det är viktigt att stimulera samtalet. Deltar man i ett samtal med respekt och intresse ges man tilltro till sina egna tankar och stärks i sitt självförtroende. Detta är en viktig faktor för demokratins överlevnad.
- Det bör ges tillfälle för infödda svenskar att reflektera kring det egna landets historia. Vilka förändringar har skett i det svenska samhället och hur kommer det sig till exempel att religionen spelar en så pass undanskymd roll? Förståelse för de historiska sammanhangen behövs för att vi ska kunna bygga en hållbar framtid.

För att kunna börja arbeta med ovanstående frågor behöver även arbetsplatserna anpassas. Det finns inte alltid kunskap om vårt lands historia och, bland dem som arbetar på våra museer, inte heller kunskap om de länder varifrån människor kommer. Vi kan bli bättre på att vidareutbilda personal men också på att upparbeta nya kontaktnät och låta olika grupper mötas. En bra start och ett sätt att frigöra sig från invanda mönster vore att ägna en dag per år åt att inte utföra ordinarie arbetsuppgifter utan istället gå utanför uppdraget, möta andra arbetsgrupper eller ställa andra frågor. Resultatet ska inte behöva redovisas skriftligt utan bara vara en slags brainstorming. Flera företag gör så här och det har visat sig generera några av de bästa idéer som framkommit. En annan bra övning kan vara att på högst en sida sammanfatta vad museet är och kan göra. Texten ska vända sig till alla och kan gärna översättas till flera språk. De flesta museer har säkert denna typ av material men vi kan bli bättre på att formulera oss för att nå ut.

### **Simplify, simplify!**

”Vi pratar inte med varandra”, sa en av mina kollegor i projektet Solrosen och syftade då på olika grupper som lever i samma stad. Det är inte bara viktigt utan, vill jag hävda, livsviktigt

för det hållbara samhället, att vi samtalar. Nyfikenheten och viljan att prata om det man möter är, som exemplet med flickan i inledningen så tydligt visade, en av kulturavets rikedomar och en väg som kan leda till ökad ömsesidig förståelse. Dessutom är det i min mening en rolig väg, vilket inte heller bör underskattas.

Att göra något litet är bättre än att avstå – så skulle jag vilja sammanfatta min medverkan i Solrosen. Jag tillbringade några timmar under några månader i ett sammanhang som var nytt för alla inblandade. Det var att göra lite, då jag faktiskt inte behövde förbereda något nytt utan bara visa upp det som redan fanns och prata om det. Självklart finns det mängder av exempel på liknande arbetssätt både i Sverige och i övriga Europa. Trots detta förvånas man över hur svårt det är att nå fram med det vi arbetar med trots många fina exempel på hur kulturavet kan tas i bruk.

När det byggs stora bostadsområden funderar de ansvariga länge och väl över hur vägarna ska dras, men efter en tid uppstår alltid små stigar som sneddar över gräsmattan och krånglar sig över små staket. Ta inte bara de asfalterade vägarna utan var vaksam på stigarna som uppstår. I detta sammanhang passar det att avsluta med ett citat av Henry David Thoreau, filosof, penntillverkare, författare av bland annat boken *Skogsliv i Walden* och verksam i 1800-talets USA. Ett ofta nyttjat citat av honom är: "Simplify, simplify".

### **Källor och litteratur**

Löwen, Åsa (2006) *Asylexistens villkor – resurser och problem i meningsskapande hos asylsökande i Sverige*. Uppsala

Projekt Solrosen: Mötesplats för asylsökande (2006) Projektbeskrivning

Solrosen i Södertälje: Ett utvecklingsprojekt (2008) Metoder, lärdomar och erfarenheter. Analys och utvärdering

Thoreau, H. D. (1855) *Skogsliv i Walden*

Antanovsky, Aaron (1991) *Hälsans mysterium*

[www.connectinghistories.org.uk/project.asp](http://www.connectinghistories.org.uk/project.asp)

[www.sodertalje.se/Kommun-demokrati/Ekonomi/Mal\\_Budget](http://www.sodertalje.se/Kommun-demokrati/Ekonomi/Mal_Budget)



## PARALLELLA SEMINARIER



# KULTURARV PÅ SCHEMAT

*Margaretha Häggström & Anita Synnestvedt*

Lärcentrum Burgården och Göteborgs universitet

## **Bakgrund till ett gränsöverskridande samarbete**

Vid institutionen för historiska studier, avdelningen arkeologi, vid Göteborgs universitet erbjuds med intervaller kursen *Barn, ungdom och arkeologi*. Det är en så kallad orienteringskurs om 7.5 hp där allmän behörighet gäller som antagningskriterium. Huvudsakliga målgrupper för kursen är blivande lärare, personal i pedagogisk verksamhet som vill fortbilda sig och studenter med intresse för kulturarvspedagogik. Anita Synnestvedt har varit kursansvarig vid ett flertal tillfällen och har haft som mål att utveckla pedagogiska metoder i kursen. En samverkan med verksamheter utanför universitetet blev därför intressant och dessutom aktuellt att prova när tillfället gavs till ett samarbete med Margaretha Häggström och Lärcentrum Burgården.

På Lärcentrum Burgården studerar elever som av olika skäl inte fullföljt sina studier på påbörjat gymnasieprogram. Här läser varje elev efter en individuellt utformad studieplan, i sin egen takt. Under hösten 2009 startades ett kurspaket bestående av kurserna *Globalkunskap*, *Världskulturer* och *Estetisk orientering*, under ledning av Anna-Lena Skyldberg, lärare och coach, och Margaretha Häggström, lärare och dåvarande estetisk ledare. Efter avslutade kurser hade lärarna och elevgruppen för avsikt att åka till Kapstaden, där eleverna skulle prova på volontärsarbete. Det ansågs därför angeläget att diskutera begreppet kultur ur flera perspektiv, dels för att förstå den kultur som klassen skulle möta i Sydafrika, dels för att förstå den egna kulturen. Det var just under momentet "Kulturarv" som samarbetet med Göteborgs universitet och institutionen för historiska studier inleddes. Vi såg klara beröringspunkter mellan universitetskursen och kurspaketet på gymnasiet och ville prova ett utbyte som vi var övertygade om att båda grupperna skulle ha behållning av. Två olika undervisningskulturer skulle få mötas och på så sätt var vi redan igång med att utforska begreppet kultur på det lokala, konkreta planet.

## Varför samarbete?

Vad är kunskap? Frågan kan ställas i relation till det projekt som vi har genomfört och som en förklaring till det gränsöverskridande samarbete som vi har valt att ingå. Det finns många som intresserat sig för frågan och som fördjupat sig i ämnet kring vad en läro- och kunskapsprocess är (se till exempel Liedman 2001; Marner 2005; Gustavsson 2004). Bernt Gustavsson uttrycker det så här:

En läro - eller kunskapsprocess kan sägas bestå i att det som är avlägset och främmande görs välbekant, medan det som är välbekant görs främmande. Håller vi oss enbart till det bekanta blir vi lätt uttråkade. Kastar vi oss ut i det alltför främmande och avlägsna börjar vi söka efter kopplingarna vi känner igen. Just spänningsförhållandet mellan det kända och okända är grundmekanismen bakom intresse och motivation, nyfikenhet, förundran och därmed förmågan att ställa frågor, kort sagt utgör det drivkraften för kunskap (Gustavsson 2004).

Gustavssons definition ger förklaringar till de möten som ägde rum i vårt projekt. För gymnasiet blev följande variabler det som gjorde det avlägsna och främmande välbekant och det välbekanta blev lite mer främmande:

- Inblick i universitetsvärlden
- Kontakt med vuxna
- Komma ut i det offentliga rummet
- Kulturmöten
- Gränsöverskridande arbetssätt för lärare
- Alternativa pedagogiska metoder

För universitetskursen såg det ut så här:

- Återblick i gymnasieskolan
- Kontakt med ungdomar
- Komma ut i det offentliga rummet
- Kulturmöten
- Gränsöverskridande arbetssätt för lärare
- Alternativa pedagogiska metoder

John Deweys tankar kring pedagogik och lärandeprocesser kan också lyftas fram. Kunskapen ska, enligt Dewey, inte enbart se tillbaka mot gamla ideal eller leta efter förebilder från förr, utan dessutom vara framtidsinriktad och ha sin förankring i nutidens problem (Gustavsson 2000: 142). Att se helheten, hur det förflutna, samtiden och framtiden hänger ihop, är därför en av grundpelarna i Deweys kunskapssyn. Frågan om hur individen och det sociala sammanhanget hänger ihop är ytterligare en grundpelare, och det handlar då om hur dessa två kategorier begreppsmässigt analyseras och vilka relationer som finns dem emellan. Dewey

kämpade hela sin karriär med en mängd dualismer som till exempel den mellan högre och lägre slag av kunskap, aktivt och passivt, internt och externt, rationell och empirisk kunskap. Han hävdar att tanke och handling bör ses som en helhet, eller som stående i ett dialektiskt förhållande till varandra. Teori och praktik är inte varandras motsättningar, utan förutsätter istället varandra – inget kan därför värderas högre än det andra (Gustavsson 2000; Hartman et. al. 2004; Dewey 2004). Vårt val att samarbeta grundar sig därmed i både John Deweys syn på kunskap och Bernt Gustavssons tankar om vad kunskap innebär.

Ett annat ledord är kommunikation och i detta sammanhang är filosofen Lev S. Vygotskij en viktig pedagogisk förebild. Vygotskij såg lärandet som en livslång process där en central utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv är att människor lär och utvecklas genom deltagande i sociala praktiker. Han menade därmed att människor alltid är på väg att erövra nya sätt att tänka och förstå världen på (Egidius 2003: 77-84). Psykologen Petri Partanen har diskuterat Vygotskijs teorier och anser att Vygotskij ser tänkandet, språket, samtalandet och reflekterandet som redskap eller verktyg för oss människor. Dessa verktyg är centrala för vårt lärande och vår kommunikation - inget lärande sker utan verktyg. Vygotskij gör dock en skillnad mellan inre och yttre verktyg. Till de inre verktygen hör mentala företeelser som minne, logiskt tänkande et cetera. De yttre verktygen kan vara fysiska saker som pennor, papper eller datorer.

Vygotskijs kanske mest kända koncept är *den proximala utvecklingszonen* som syftar på att det i varje människas liv finns en zon eller ett stadium där man har förmåga att lösa uppgifter av en viss svårighetsgrad och där man kan arbeta självständigt. En väsentlig del av lärandet i den proximala utvecklingszonen handlar om socialt samspel, om dialoger och möten – med andra ord – om kommunikation. Vygotskij menar att det medierade lärandet är det som är utvecklande för människan (Partanen 2007).

Kommunikation med andra är därför en förutsättning för inre processer – det som sker inuti huvudet. Det inre tänkandet har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra. Vår relation till världen är medierad – mellan oss och världen finns artefakter och tecken som kan hjälpa oss i lösandet av problem, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift eller när vi tänker. Dessa aktiviteter är också situerade – de tar plats i en särskild kulturell kontext eller i en speciell situation (Strandberg 2006). Aktiviteten (det vi gör) och kreativiteten (de gränser vi överskrider) på plats är därför det som är utmärkande för Vygotskijs sociokulturella teorier och tankar om kommunikation (se Vygotskij 1934). Ett viktigt perspektiv i vårt projekt handlade om kommunikation och en strävan efter att hitta en proximal utvecklingszon i mötet mellan de två olika grupperna.

### **En workshop kring det gemensamma kulturarvet**

I vårt samarbetsprojekt genomförde vi två gemensamma workshops där den ena handlade om vårt gemensamma kulturarv och den andra om vårt personliga kulturarv. Den första workshopen anordnades i gymnasieskolans bild- och formlokaler. Vi hade hyrt in Tomas Ferm och Lena Sörqvist från Hamburgsund som kom i en bil fullastad med forntida hantverk. De förvandlade bildsalen i gymnasieskolan till en vikingatida gård där studenter och elever sedan fick prova på att skjuta med pil och båge, tända eld med elddon, tova i långa tråg, spinna och undersöka allehanda exempel på "forntida" verktyg och material (se fig.1 -2). Workshopen avslutades med en teaterföreställning som Tomas och Lena höll där de spelade upp en scen ur den nordiska mytologin (fig.3). (För en utvärdering av Fermes och Sörqvists pedagogiska verksamhet, se Synnestvedt 2008a.) Vi höll denna workshop som ett exempel på



gemensamt kulturarv, men det hade lika gärna kunnat handla om 1700-tal eller 1940-tal, eftersom den övergripande frågan handlade om vad ett gemensamt kulturarv är.



Fig 1-2. Workshop med försök att skjuta med pil och båge och tovning av ull. Foto: A. Synnestvedt

Staten har i drygt 300 år bedrivit kulturmiljövård i Sverige och det traditionella motivet för statens engagemang i kulturarv och historiepolitik har varit statsbyggnad, nationalhävande och folkfostran (Beckman 1998: 16). Under 1600-talet var kulturarvet ett nationellt intresse med kungliga förtecken. Det skulle sedan dröja till 1800-talet innan det nationella intresset för kulturarvet åter blev synligt. I början på 1900-talet kulminerade ett folkligt intresse, mycket beroende på hembygdsrörelserna. Kulturarvet prioriterades sedan lägre på 1930-talet i samband med modernismens genombrott (Jensen 2002) och under hela den period då välfärdsstaten skapades, fram till omkring 1970, var kulturarvet förhållandevis lågt prioriterat. Det moderna samhället hade inte samma behov som tidigare av att legitimera sig historiskt då framtiden verkade mer lockande än historien. Kring 1970 skedde en viss ändring då folk började protestera mot rivningarna i städerna vilket kom att leda till en förändring i den officiella synen på den fysiska kulturmiljön. Det etablerades också en ny radikal skyddslagstiftning på kulturmiljövårdsområdet (Beckman 1998: 18-19).

Olle Larsson och Peter Aronsson definierar kulturarv som överordnat begreppet kulturmiljö<sup>1</sup> och menar att det innefattar både materiella och immateriella värden (Larsson & Aronsson 2001: 10). Jonas Grundberg (2000) diskuterar också kulturarvsbegreppet och han menar att en analys av vad kulturarv är bara leder fram till en viss gräns då kulturarvet kan vara nästan vad som helst och att det också kan skifta i innebörd och betydelse efter situation och betraktare. Grundberg definierar kulturarv som en "komplex, öppen, dynamisk och pågående process i hela samhället" (Grundberg 2000: 8-9).

---

<sup>1</sup> Kulturmiljön beskrivs oftast som den miljö som människor format genom årtusendena (Larsson och Aronsson 2001: 10). Kulturmiljön finns därför överallt runt omkring oss och kan vara en fornlämningsplats, en övergiven industribyggnad eller en gammal stadsdel. Kulturmiljöpedagogik avser pedagogisk verksamhet som sker i denna kulturmiljö (Petterson 2004: 5-7).

Varje nation i varje tid bestämmer också vad som ska klassas som ett kulturarv. En del väljs ut för att skyddas genom lag och vårdas som ett arv inför framtiden medan annat väljs bort för att därmed blir osynligt och utan värde i dagens samhälle (Carman 1996; Tunebridge & Ashworth 1996: 7; Kristiansen 1992: 10). Kulturarv är också det vi alla bär inom oss av våra egna traditioner, minnen och erfarenheter. Om vi säger att kulturarvet är en pågående, öppen, dynamisk och komplex process skapas därmed också kontinuerligt nya kulturarv (Synnestvedt 2008b), något som också hände i denna workshop genom mötet mellan de olika studenterna som samlades kring en gemensam historia och ett gemensamt arbete.



Fig. 3. Tomas Ferm och Lena Sörqvist gestaltar Sigrid och Harald och den nordiska mytologin inför en fascinerad publik. Foto: A. Synnestvedt.

### En workshop kring det personliga kulturarvet

Hela tiden skapas också vad som kan ses som ett personligt kulturarv, vilket gör att själva kulturbegreppet behöver problematiseras. Else Marie Halvorsen är en av många forskare som diskuterar kulturbegreppet. Hon gör det utifrån den danska litteraturforskaren Johan Fjord Jensens tankar om det dubbla kulturbegreppet. Halvorsen har använt och diskuterat det dubbla kulturbegreppet i sin rapport *Kultur og individ – kulturpedagogiske perspektiv* (2004). Det dubbla kulturbegreppet innebär att kultur kan delas in i något som man *har* och något som man *är i*. Det man *har* finns utanför oss: vi förhåller oss till materiella värden och delar kanske in denna form av kultur i finkultur och populärkultur. Kulturen som vi *är i* bär vi däremot med oss – den är en del av den helhet vi lever i och är i – och beskriver hur vi lever. Kulturbegreppet kan med andra ord vara normativt (det vi *har*) och beskrivande (det vi *är i*). Else Marie Halvorsen tar i sina diskussioner kring kulturbegreppet och kulturarv upp begreppet arv. Hon tolkar detta begrepp utifrån ett juridiskt synsätt som hon menar aktualiserar frågor om värden och tillhörighet. När ett arv ska lämnas är en avgörande fråga vem som är den rätta arvtagaren. Man måste också ställa frågan om vilket värde arvet har och hur stort det är; vidare kan man fundera på hur stor del affektionsvärdet har jämfört med till exempel det ekonomiska värdet. Detta är juridiska frågor som de flesta troligen kommit i kontakt med genom egna erfarenheter i familjeangelägenheter. Men det är frågor som också kan överföras till kulturarvsdiskussioner: vem får ta del av kulturarvet, vilket värde har det och vem bestämmer detta värde? Hur avgörs vilket värde som väger tyngst? Det dubbla kulturbegreppet visar sig också här, då det finns olika sätt att se på arvet – både normativt och beskrivande (Halvorsen 2004).

För att komma åt kulturbegreppet och diskussioner kring vad som är "mitt" och "ditt" kulturarv fick deltagarna i den andra workshopen jobba med att göra egna kulturväschor. De fick i uppgift att tillverka en väska genom att använda en färdig mall och sedan klistra dit olika saker som symboliserade det som de önskade förmedla som "sitt" kulturarv. Väskan skulle

symbolisera en resväska som går genom röntgen på en flygplats och var därför platt och inte tredimensionell. Efter att studenterna och gymnasieeleverna tillverkat sina egna väskor samlades de båda grupperna i universitetets lokaler där de i blandade grupper visade sina väskor för varandra och berättade vad de lagt i och varför. Det blev tillfälle till många diskussioner tvärs över ålder, kön och etniska gränser (fig. 4). Några reflektioner efteråt från deltagarna på universitetskursen var att:

- I diskussionerna om kulturarv insåg man hur lika människor är oavsett var de kommer ifrån.
- Samarbetet med gymnasieskolan var en av kursens starka sidor.
- Det var mycket intressant och lärorikt med workshops och kulturarvsväskor.
- Det var spännande med en sådan experimentell kurs.



*Fig. 4. Samling kring kulturarvsväskor med diskussioner om vad som finns i väskorna. Foto: A. Synnestvedt.*

Gymnasieeleverna har sedan denna workshop kommit att utveckla väskorna och de har tillverkat dessa på olika sätt genom att till exempel sy en ryggsäck, tova en väska eller måla en väska. Sina väskor fyller de så med olika innehåll.



*Fig. 5. Tova kulturarvsväska, tillverkad av gymnasieelev.*

## Lärandeprocessen

I projektet synliggjordes förutom diskussioner kring kulturarv också lärandeprocessen på ett spännande och innovativt sätt. Olika lärstilar kunde användas vilket upplevdes som positivt av alla medverkande. Detta är ett inkluderande arbetssätt, något som det blev särskilt viktigt att ta hänsyn till i det här projektet, eftersom det var två mycket olika grupper som skulle mötas.

Kenneth och Rita Dunn (2001) har listat 21 faktorer som har betydelse för inläring. Faktorerna har sedan delats in i fem olika områden:

- Omgivande miljö
- Känslor
- Sociala faktorer
- Fysiologiska faktorer
- Psykologiskt processande

Lärstilsteorierna har sin grund i lärteorier, psykologi, beteendevetenskap och hjärnforskning. Kort kan sägas att lärstil beskriver hur en individ tar till sig information och vad individen gör med denna information.

Ett annat område som också synliggjordes i nämnda workshops var estetiska lärprocesser. Det är ett begrepp som används allt oftare i pedagogiska sammanhang men som har olika innebörd. När vi talar om estetiska lärprocesser i vårt kulturarvssamarbete avser vi en medveten kunskapssyn som vågar utmana den traditionella pedagogik som är förhärskande på gymnasium och högskola. Definitioner av sådant slag finns hos Anders Marner och Hans Örtengren (2003) i *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Malmö högskola använder flitigt begreppet estetiska lärprocesser och gör skillnad på modest estetik, marknadestetik och radikal estetik (Persson & Thavenius 2003). Helene Illeris (2004) beskriver den skandinaviska forskningen kring estetikbegreppet och ser i huvudsak två huvudinriktningar. Den ena omfattar filosofiskt och psykologiskt inspirerade teorier, där det estetiska beskrivs som ett eget specifikt sätt för individen att förstå sin omvärld på. Den andra har inspirerats av antropologiska och sociologiska kulturteorier, där det estetiska primärt förstås som en dimension i samhällets sociala och kulturella liv. Illeris visar på tre nivåer utifrån vilka estetiska lärprocesser kan förstås, en epistemologisk, en didaktisk och en performativ nivå, där den sistnämnda överensstämmer bäst med det som Magnus Persson och Jan Thavenius benämner *den radikala estetiken*. Den radikala estetiken tar hjälp av konstens metoder – den som samtalar, ställer frågor, utmanar och påstår saker. Persson och Thavenius (2003) menar att lärare, för att öka elevernas studiemotivation, ska ta utgångspunkt i elevernas kultur och våga använda ungdomars kulturyttringar i kunskapssammanhang, medan Ove Sernhede menar att vi ska låta eleverna handskas med det som är främmande för dem, ”det som inte redan är känt och omedelbart ligger inom den egna förståelsehorisonten” (Sernhede 2006: 13).

Vi har valt att låta elever och studenter använda estetiken för att arbeta med kulturarv på olika sätt. I linje med vår gemensamma människo- och kunskapssyn – att våra adepter är ak-

tiva deltagare snarare än passiva mottagare – har grundtanken varit att de själva ska producera sin kunskap. Istället för att möta en förutbestämd kunskap, har vi önskat att de ska möta en överraskande dito. Den radikala estetiken syftar till att ta hjälp av konstens metoder – den som samtalar, ställer frågor, utmanar och påstår saker. Madeleine Hjort ser samhällets syn på kunskap och kunnande som en del av varje samhälles kulturarv och hon ställer frågan: Är det rimligt att eleverna i grundskolan lär sig om samhällets kulturella kontext, möter kulturarvet, möter samhällets värdegrund, nästan helt utan att möta konstarna? (Hjort 2001: 114). Vi menar att detta i hög grad rör även gymnasie- och högskola och att deltagarna fått tillägna sig olika kunskapsformer och uttryck har därför varit ett centralt tema i vårt samarbete. Genom estetiska lärprocesser tränar individen sin intrapersonella förmåga, det vill säga sin självreflekterande förmåga, och sin interpersonella kapacitet.<sup>2</sup> Vi söker inte enkla svar på vår komplexa tillvaro; vi startar istället processer utifrån intryck som leder till reaktion och aktion. Vi har förespråkat att studenterna och eleverna ska vara medagerande för att bryta en traditionell hierarkisk envägs kommunikation där läraren föreläser och studenterna ses som tomma behållare för kunskap. Vi utgår från att studenterna är intresserade och aktiva människor, med kreativitet och egen vilja att skapa sin förståelse.



Fig. 6. Kreativa, intresserade och aktiva studenter. Foto: M. Häggström

### Ett gränsöverskridande samarbete

Ett omskrivet pedagogiskt dilemma är hur vi i skolan ska ge kunskapen liv, hur eleverna ska känna sig delaktiga och intresserade, och hur skolan ska vara ett stöd för det egna identitetsskapandet (se t ex Nobel 2000; Aulin-Gråhamn et. al. 2004). Genom att låta eleverna arbeta med kulturarv fick de redskap till att förstå sig själva i en kontext, och i mötet med universitetsstudenterna finna både likheter och skillnader. För att eleverna ska anstränga sig att fördjupa kunskapen, måste det kännas meningsfullt för dem. Vår tanke var att ta utgångspunkt i det eleverna redan visste, så att deras uppfattningar blir synliggjorda, för att därifrån utmana elevernas uppfattningar. Om någon förändring ska kunna ske i kunskapandet måste vi utmana individens livsvärld (se t ex Gustavsson 2002; Claesson 2009; Bengtsson 1999). Ove Sernhede visar på skolans viktiga roll för att motverka ”segregation, klassklyftor och den samtida identitetspolitikens särartstänkande” (Sernhede 2006). Vårt samarbete har varit ett försök att bygga broar mellan gymnasieelever och universitetsstudenter genom kulturarvspedagogik.

<sup>2</sup> Gardner publicerade 1983 *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*, där han beskriver olika intelligenser, bl a interpersonell som har att göra med förmågan att samverka med och förstå andra människor.

Begreppet ”kulturell demokrati”, som växte fram under Community Arts-rörelsen i slutet av 1960-talet, har fått en renässans till följd av vårt moderna mångkulturella samhälle. Kulturell demokrati omfattar *empowerment* genom delaktighet i kreativa processer.<sup>3</sup> I NACCCE:s rapport (1999) *All our futures: Creativity, Culture and Education* fastslås att mer kulturpedagogik i demokratisk anda bidrar till att människor förstår sin egen kulturs villkor och värderingar bättre, men också får förståelse för andras.<sup>4</sup> Efterföljare till Community Arts verkar idag i samarbete med lokalbefolkningen och driver ofta radikalt ifrågasättande och kritiskt granskande processer, där deltagarna har frihet att uttrycka tankar, idéer och åsikter (Pringle 2008). Pringle menar att konstpedagogik kan ge unga människor tillgång till kreativa inlärningsprocesser, där de kan fördjupa sin förståelse av den egna kulturen men också ifrågasätta den. Kan vi få eleverna att bli en aktiv del av och ta plats i samtidskulturen har vi kommit en god väg i vår strävan efter kulturell demokrati (Pringle 2008).

Anders Högberg (2008) hävdar att kulturarv varken är bra eller dåligt, det är användningen av det som bestämmer. Kulturarv är det vi skapar här och nu och det är skillnader och likheter inom och mellan grupper som är det som skapar kulturella uttryck. Högberg refererar i sin tur till Zygmund Bauman som menar att sökandet efter det förflutna är att skapa det. Här anser Högberg att framtidens historieundervisning kan hämta inspiration. Han menar att det är i skapandet vi kan utmana det redan sagda och finna rum för samtidsanalys och reflektion. Det är i skapandet vi kan enas i processer snarare än i resultat (Högberg 2008). Det samarbetsprojekt som vi har presenterat i den här artikeln var en skapande process där det fanns rum för samtidsanalys och reflektion; vi skapade kulturarv i en dynamisk pågående process. På ett personligt plan kunde vi också se att mötet mellan gymnasieeleverna och studenterna stärkte gymnasieelevernas självförtroende och självkänsla. De fick möta andra, som mötte dem på lika villkor, vilket gjorde att deras självkänsla ökade. För universitetsstudenterna var det också ett möte med ”verkligheten”. De mötte ungdomar som de i vissa fall åldersmässigt var väldigt nära, men kulturellt sett väldigt långt ifrån. För båda grupperna gjorde det att en del rädslor övervanns och att alla fick nya intryck och idéer. Inte minst för oss som lärare var det ett mycket inspirerande samarbete med givande workshops som har gett oss inspiration i vårt fortsatta undervisningsarbete.

### Referenser

- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus och Thavenius, Jan (2004) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Beckman, Svante (1998) ”Vad vill staten med kulturarvet?”, i Ahlzén, A. och Hedrén, J. (Red) *Kulturarvets natur*, sid. 13-49. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag, Symposium
- Bengtsson, Jan (Red.) (1999) *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Carman, John (1996) *Valuing Ancient Things; Archaeology and Law*. London: Leicester University Press

---

<sup>3</sup> Empowerment kan ses som en process eller som ett mål, där makt, kontroll och självtillit är centrala begrepp. För att få egenmakt krävs ett aktivt deltagande, vilket i sig innebär att kunna se sig själv i ett större sammanhang (Se t ex Svederberg et. al. 2001).

<sup>4</sup> *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*, Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport, UK: May (1999).



- Claesson, Silwa (2009) *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. I. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, John (2004, fjärde utgåvan) *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Urval, inledning och kommentarer av Sven Hartman, Ulf P Lundgren och RosMari Hartman. Stockholm: Natur och kultur
- Dewey, John (1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dunn, Rita (2001) *Nu fattar jag!: att hitta och använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Boks
- Egidius, Henry (2003) *Pedagogik för 2000 – talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Gardner, Howard (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Grundberg, Jonas (2000) *Kulturarvsförvaltningens samhällsuppdrag. En introduktion till till kulturarvsförvaltningens teori och praktik*. Gotarc. Arkeologiska skrifter, 33. Institutionen för arkeologi, Göteborgs universitet. Göteborg
- Gustavsson, Bernt (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, Bernt (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution
- Gustavsson, Bernt (red.) (2004) *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur
- Halvorsen, Else Marie (2004) *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og idnetitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P. och Hartman, Ros Mari (2004) *Inledning i Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter (John Dewey)*. Stockholm: Natur och kultur
- Hjort, Madeleine (2001) *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlsson förlag
- Högberg, Anders (2008) "Kulturarv och skolan - en kommentar", i *Aktuellt om historia*. Nr. 1: 15-22
- Illeris, Helene (2004) *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995-2004*. Rapport udarbejdet for Nordisk Akvarellmuseum i forbindelse med projektet Kunstpædagogik i Norden. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet
- Jensen, Ola W. (2002) *Forntid i historien. En arkeologhistorisk studie av synen på forntid och forntida lämningar, från medeltiden till och med förupplysningen*. Gotarc. Serie B, Gothenburg archaeological theses, 19. Institutionen för arkeologi, Göteborgs universitet. Göteborg
- Kristiansen, Kristian (1992) "The strength of the past and its great might; an essay on the use of the past", in *Journal of European Archaeology*, Nr. 1: 3-32
- Larsson, Olle och Aronsson, Peter (2001) *Kulturmiljöpedagogik – en kartläggning*. Centrum för kulturforskning, Växjö: Växjö universitet. Nätpublikation

- Liedman, Sven-Eric (2001) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Marner, Anders (2005) *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Monografier, tidskrift för lärarutbildning och forskning. Värdegrundscentrum, Umeå universitet
- Marner, Anders och Örtengren, Hans (2003) *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Liber förlag
- NACCCE (1999) *All our futures: Creativity, Culture and Education*. Rapport  
<http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>
- Nobel, Agnes (2000) *Hur får kunskap liv? Om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Statens kulturråd, Liber förlag
- Partanen, Petri (2007) *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning
- Persson, Magnus och Thavenius, Jan (2003) *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Tillgänglig på Internet:  
<http://www.lut.mah.se/publikationer/utbrapp103.pdf>
- Pringle, E. (2008) "Kultur, lärande och konstpedagogikens föränderliga roll", i Mårtensson, Åsa och Sten, Ulrika (red), *Konst och pedagogik*. Gävle: Gävle konstcentrum
- Petterson, Nina (2004) *Högt i tak. En inspirationsskrift om kulturmiljöpedagogik*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet
- Sernhede, Ove (2006) "Skolan och populärkulturen", i *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.
- Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar* Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Svederberg, Eva, Svensson, Lennart och Kindeberg, Tina (red) (2001) *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Synnestvedt, Anita (2008a) "Dom gör med hjärtat": *kulturarvs pedagogikens teori och metod*. Göteborg: Bricouleur press
- Synnestvedt, Anita (2008b). *Fornlämningsplatsen: kärleksaffär eller trist historia*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Tunbridge, J. E. and Ashworth, Gregory John (1996) *Dissonant heritage: the management of the past as a resource in conflict*. Chichester: Wiley
- Vygotskij, Lev S. 1934 (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos





# I DIALOG MED KONSTEN

*Anna Carsén*

Kulturpedagog, Gävle

## **Konst och språk**

Som en del av min vidareutbildning i Svenska som andraspråk genomförde jag våren 2009 ett försök, *Konstspråk & Språkkonst*. Jag ville se, om arbete med konst och praktiskt skapande kunde bidra till att vidga elevernas värld, göra dem modigare och stödja deras språkutveckling.

Försöket genomfördes i samarbete med några lärare i Skellefteå inom förberedelseutbildningen i svenska som andraspråk på individuella programmets introduktionskurs för invandrare i åldrarna 16-19 år. Tre klasser, indelade i nio grupper, deltog. Teman för samtal och övriga aktiviteter utgick från några konstverk i samlingen på Museum Anna Nordlander och en tillfällig utställning med videokonst på samma museum. Museets konstpedagog Veronica Olofsson samt bildpedagog Malin Nilsson och mediepedagog Claes Rönkvist på Kulturnätet i Skellefteå medverkade och, med ekonomiskt stöd från Kulturnätet, även danspedagog Fern Girdlestone och ljudtekniker/rockmusiker Nicklas Lundqvist.

Ett genomgående tema i projektet var känslor, som de kan avläsas och uttryckas i våra kroppar, i bild, i färg och i form. Vi kom in på naturalistisk avbildning, idealisering, förenkling, stilisering, tabun, symbolik och abstraktion, och eleverna prövade teckning, foto, collage och videofilmning. I en dansworkshop utforskade de icke-verbal kommunikation och, i ljudstudio, det talade språkets rytm, toner och prosodi.

Vi träffades vid fyra tillfällen, 1-3 timmar per gång, på Nordanå kulturcentrum som bland annat inrymmer Museum Anna Nordlander och Dansväxthusets välutrustade dansstudio, och på Stadsbiblioteket, där en stor del av Museum Anna Nordlanders samling visas, samt i Aktivitetshuset E4:ans ljudstudio.

Museum Anna Nordlander, Dansväxthuset, Aktivitetshuset E4:an och Stadsbiblioteket var för flertalet av deltagarna tidigare okända platser och verksamheter. Nytt för dem var också mötet med bildkonst och sådana praktiska skapande aktiviteter som ingick. Försöket kan

därigenom sägas ha vidgat elevernas värld. Försöket var dock alltför kortvarigt (och för dåligt underbyggt rent vetenskapligt) för att kunna bidra med några säkra slutsatser om i vilken utsträckning det gjorde eleverna modigare och i vilken mån aktiviteterna stödde deras språkutveckling. Av mina samtal med dem och deras lärare, och i läsningen av loggböcker och ifyllda utvärderingsblanketter, framgår emellertid att många uppskattade att analysera och samtala om konst och att flertalet blev glada, modiga, och receptiva när de fick vara aktiva och skapa själva i bild, rörelse och ljud.

### **Konst – en naturlig växtbädd för språkutveckling**

Samtida forskare betonar alltmer kunskapens sociala sammanhang och beskriver meningsskapandet som multimodalt och dialogiskt och kunskapsutvecklingen som konstruktiv, kontextuell, relationell och interaktiv, det vill säga att vi bygger upp kunskap i sitt sammanhang och i relation till andra. En inspiratör för många språkdidaktiker idag är den ryske språk- och litteraturfilosofen Michail Bachtin (1895-1975), som beskriver hela vårt varande som dialogiskt: att mening skapas i en ständigt pågående dialog/förhandling med inre och yttre intryck, skilda perspektiv och ståndpunkter. Språkinlärningsforskningen säger att det är betydelsefullt i inlärningen av ett språk att man ges tillfälle att själv "producera tal" i autentiska samtal och att samtalen bygger på "informationsklyftor", där de som deltar befinner sig på olika kunskapsnivå.

Konst i olika former är dialogisk till sin natur och erbjuder dialogiskt meningsskapande, såväl i vårt inre som i möten med andra. Den representerar skilda perspektiv och ställningstaganden. I försöket kunde deltagarna mötas utifrån sina skilda individuella ståndpunkter och språkliga kunskapsnivå. I olika gemensamma skapande aktiviteter fick de också möjlighet att bearbeta sina intryck multimodalt, fördjupa meningsskapandet och utveckla tankar och språk.

Utifrån erfarenheterna i det här försöket anser jag att konstamtal med bildanalys, praktiskt bildarbete, dans och musik borde ingå som en naturlig del i språkundervisning och att museerna än mer skulle satsa på utbildning av lärare i konst och göra konstsamlingarna lättillgängliga för skolan.

### **Referenser**

- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2007) "1. Språk och kommunikation", i Liberg, C. m. fl. (red.) *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet*. [reviderad upplaga] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lindberg, Inger (1996) *Språka samman: Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur

# PLATSR

*Maria Logothetis*

Riksantikvarieämbetet

Platsr är Riksantikvarieämbetets community på webben som vi skapat eftersom vi tror att det finns spännande, roliga och personliga historier om platser som är värda att dela med sig av. Genom livet skapar vi relationer till platser som vi på något sätt har anknytning till, platser som är viktiga för oss. Med hjälp av de digitala och interaktiva verktyg som Platsr erbjuder kan vem som helst på ett kreativt sätt skapa platser, ladda upp bilder, diskutera, kommentera - och på så sätt bidra till en levande och dynamisk kulturmiljö.

Vårt uppdrag på Riksantikvarieämbetet är att vara pådrivande och samlande i kulturarvsarbetet, verka för att kulturmiljön bevaras och används på bästa sätt. Platsr stimulerar till ökat intresse och engagemang för kulturmiljön genom dialog, gemenskap och samskapande. När det gäller att publicera eget bildmaterial och text stödjer vi Creative Commons-licenser, och vi förespråkar en så öppen licensiering som möjligt. Givetvis får man välja själv hur pass fri licens man vill använda sig av men vi vill framhålla värdet av att dela och sprida sitt material så att andra kan använda sig av det, och likaså vikten av att de olika typerna av licensiering respekteras – just för att materialet ska kunna vara så fritt som möjligt.

## **Platsr och digitalt berättande**

Idén kring Platsr, själva typen av personligt berättande, bygger på konceptet ”digital storytelling”, ett sätt att föra traditionell berättandeform vidare med hjälp av digital teknik. Ursprungsformen för en ”digital story” är en relativt kort berättelse, berättad av en ”vanlig” person som med hjälp av digitala verktyg och multimedia förmedlar sin egen historia på ett personligt, reflekterande och engagerande sätt, ofta med någon typ av interaktivitet. Man kan säga att det är en slags mini-filmer där berättaren med hjälp av digitala verktyg synkroniserar sin röst till en serie bilder som sätts ihop på ett dramaturgiskt sätt.

Formen för digital storytelling har under årens lopp utvecklats, och fortsätter att utvecklas i en bredare kontext, från olika typer av webb-baserat berättande, interaktiva historier till interaktiva dataspel. På Platsr innefattar det digitala berättandet och interaktiviteten att det bland annat går att lägga in foton och videos, kommentera, tagga, diskutera och givetvis

skriva ner personliga berättelser om den egna platsen. Det är också möjligt att låta andra lägga till och redigera material, vilket kan öppna upp för flera perspektiv och tolkningar.

### **Platsr i pedagogiken**

Platsr fungerar också som ett pedagogiskt verktyg för digitalt berättande på webben. Platsr är gratis att använda. Målgruppen är lärare i exempelvis SO-ämnena, svenska samt musei- och kulturarvs pedagoger. Tanken är också att Platsr i framtiden ska bli en plattform för att skapa upplevelse- och lärobject, object som ska göras tillgängliga via K-samsöks API både för offentligt och privat bruk. Exempel på detta är att Platsr ska kunna leverera "infopaket" till både intressenter i rese- och turistbranschen/näringslivet och som lärobject till skolmiljö. Viktigt är att materialet som läggs in på Platsr är fritt, återanvändbart och uppmärkt (Creative Commons) för att kunna nå ut och nyttjas. Är materialet inte fritt är det inte tillgängligt.

### **Planerad utveckling för Platsr under 2011**

Under 2011 och framåt kommer Platsr att utvecklas ytterligare. Det finns en efterfrågan kring möjligheten att registrera sig på Platsr som organisation, museum, arkiv, förening eller liknande, dels för att synas, men också för att kunna kommunicera med användare av Platsr på en öppen och flexibel plattform.

Möjligheten att kombinera personligt och individuellt innehåll med "redaktionellt" material är en effektiv och smart utveckling av Platsr som gynnar alla inblandade parter – framförallt ger det besökarna en bred och varierad sajt där både personliga berättelser med individuella avsändare och mer strukturerade informationspaket om platser runt om i Sverige går att finna. Samtidigt deltar sajtens registrerade användare aktivt i kunskapsuppbyggnaden kring kulturmiljön, genom att skapa egna platser och genom möjligheten att interagera med samtliga övriga användare.

En första version av en mobilapplikation till Platsr planeras också under 2011. Vi har fått önskemål om att kunna använda Platsr i mobilt läge, till exempel i pedagogiska sammanhang, för att kunna dokumentera och söka platser via bild, ljud och text för att sedan kunna fortsätta att arbeta med sin plats via datorn.

### **Användbara länkar:**

Platsr community: <http://www.platsr.se>

Om Platsr projekt på Riksantikvarieämbetets hemsida:  
<http://www.raa.se/cms/extern/aktuellt/projekt/platsr.html>

Platsr på Facebook: <http://www.facebook.com/platsr>

# TAL HÅLLET I SAMBAND MED UTDELANDET AV NCK:S PRIS FÖR 2011

*Till Gösta Öborn*

Prisutdelare: Lena Bäckelin

På NCK:s vägnar kan jag med glädje meddela att NCK:s pedagogiska pris 2011 har tilldelats entreprenören, ambassadören och inspiratören Gösta Öborn vid världsarvet Grimeton i Varbergs kommun.

Sin första tjänst hade Gösta vid Arkeologiska museet i Göteborg där han kom att arbeta med utställningar och förmedling. Hans engagemang i grundskolans elever resulterade dels i olika arbetshäften om arkeologi för denna målgrupp, dels i boken *På upptäcksfärd i kulturlandskapet* som han senare författade tillsammans med Eva-Lena Larsson. Om denna bok skrev tidskriften Miljöaktuellt så här: "Boken rymmer så mycket intressant stoff att ett 'nytt skolämne' kan införas på schemat och studeras under ett eller flera år!" Tidningen Arbetet stämde in i hyllningskören och menade att boken är "...utmärkt, inte minst genom sin rediga och pedagogiska uppläggning och sina instruktiva illustrationer. En idealisk grundbok...". Ja, man kan lugnt säga att dessa omdömen skulle få vilken författare som helst att jubla.

Arkeologiska museet kom sedermera att gå upp i Göteborgs stadsmuseum och Gösta ställdes där inför såväl nya utmaningar som arbetsuppgifter. Han började arbeta med information och marknadsföring men fortsatte parallellt att driva olika pedagogiska projekt. Ett av dem – det så kallade "matematik-projektet" handlade om att låta barn och unga använda museet för att lära sig matematik. Tillsammans med Anna Rosengren som idag är chef för Sjöfartsmuseet i Göteborg tog Gösta också initiativ till projektet "SFI på museum". I projektet blev museet ett klassrum för nyanlända svenskar. Med hjälp av samlingarna återuppväcktes minnen som fick ligga till grund för elevernas diskussion. Det viktiga i projektet var inte att lära sig historia utan att våga prata. Språk är för övrigt något som ligger Gösta särskilt varmt om hjärtat. Vid sin tid på Göteborgs stadsmuseum producerade han den mycket uppskattade utställningen "Tingen bakom orden" som utifrån museets föremålssamling berättade hur det svenska språket växt fram samt hur vårt språk är besläktat med andra språk.

Gösta är en kontaktskapande person som tar tillvara människors resurser och idéer, och försöker involvera dem i sina många projekt och verksamheter. Han har ett stort nätverk bland yrkesaktiva i Sverige och har i många år varit aktiv inom FUISM. Som nog framgått av ovan räds han heller inte att gå i bräschen för nyskapande projekt och aktiviteter. Dessa egenskaper skulle Gösta få alla möjligheter att utveckla ytterligare när han kom till sin nuvarande arbetsplats, världsarvet Grimeton.

Grimeton är en radiostation som togs i bruk 1924. Radiostationen är idag unik i sitt slag och upptogs 2004 på UNESCO:s världsarvslista. Området kring radiostationen är ett gammalt kulturlandskap där flera lämningar från äldre tider påträffats. Arbetet på en teknikerinstitution som Grimeton har gett Gösta möjlighet att kombinera rollen som arkeolog, pedagog och naturkunnig i ett brett samarbete med andra pedagoger, institutioner, förskolor och skolor. Tillsammans med Högskolan i Halmstad har han skapat Alex Labb som är en slags teknikverkstad som kan anpassas för alla åldrar. Han utbildar dessutom världsarvspedagoger och lärare från hela Sverige och anordnar världsarvsdagar på Grimeton där elever från en närliggande skola får guida vuxna och andra elever. Som om detta inte vore nog så har Gösta också tillsammans med förskolebarn byggt upp samtliga världsarv i Sverige på det område som kallas "världsarvsskogen". Där kombineras kultur, natur och teknik på ett såväl roligt som inspirerande sätt.

I Gösta ser NCK en entreprenör vars kreativa och vidsynta tänkande är viktigt för att utveckla det kulturarvs pedagogiska arbetet och för att få fler att upptäcka de möjligheter som ryms i kulturarvs pedagogiken. Gösta arbetar systematiskt med samarbeten mellan institutioner utanför kulturarvssektorn. På så sätt skapar han medvetande om den potential som ligger i att lära genom kulturarv. Med andra ord är Gösta en god ambassadör för frågor som NCK drivit alltsedan starten 2005. Slutligen förtjänar även Göstas roll som inspiratör att särskilt omnämnas. För honom är kulturarv en resurs som kan användas för att nå allehanda kunskaper och färdigheter, alltifrån språk till matematik, fysik, arkeologi, fågelskådning, kulturhistoria, kunskap om landskapet och om flora och fauna. Entusiasm smittar av sig och vi vet att många, både vuxna och barn, har blivit smittade av Göstas entusiasm och engagemang. NCK vill stödja och uppmuntra detta kreativa arbetssätt och särskilt betona vikten av insatser där kulturarv används för att öka det naturvetenskapliga eller teknikinriktade intresset.

NCK:s pedagogiska pris inrättades 2006 med följande motivering:

Det är viktigt att verka för att höja statusen för det kulturarvs pedagogiska arbetet. I ett sådant tänkande ingår bland annat, att mycket konkret visa uppskattning av gott kulturarvs pedagogisk arbete, att lyfta fram goda exempel till inspiration samt att medverka till att omvärlden upptäcker det spännande kulturarvs pedagogiska arbetsfältet.

Mottagaren av 2011 års pris, motsvarar i alla avseenden denna motivering och det är med stor glädje och uppskattning jag överräcker detta pris till dig, Gösta.

Priset består av tre delar: ett diplom, en mindre summa pengar (25 000 SEK) och – inte minst – ett åtagande att komma tillbaka om ett år och vara key-notespeaker på nästa års vårkonferens.

Gratulerar!

