



Museet *som ett* **socialt rum** *och en* plats för lärande

Redaktörer:
Gustav Wollentz
Martin Brandt Djupdræt
Anna Hansen
Lasse Sonne

Fornvårdaren 40



Museet *som ett* **socialt rum** *och* *en* **plats för lärande**

Redaktörer:
Gustav Wollentz
Martin Brandt Djupdræt
Anna Hansen
Lasse Sonne



FÖRLAG.

Fornvårdaren 40

Denna publikation ingår i ett projekt som finansierats av



NORDPLUS
Adult



Fornvårdaren är Jamtli Förlags serie för vetenskapliga
och forskningsinriktade texter.

Museet som ett socialt rum och en plats för lärande

Fornvårdaren nr 40

Boken har sakkunniggranskats.

Utgiven av Jamtli Förlag, Östersund, Sverige 2021

© Jamtli Förlag och författarna

Redaktörer: Gustav Wollentz, Martin Brandt Djupdræt, Anna Hansen, Lasse Sonne

Omslagslayout, illustration och design: Jessica Bustamante

Tryck: Daus Tryckeri AB, Östersund 2021

ISBN 978-91-7948-264-0

ISSN 0347-5131

Innehållsförteckning

Biografier	5
Introduktion	7
Museet som ett socialt rum och en plats för lärande – en introduktion Gustav Wollentz, Martin Brandt Djupdræt och Lasse Sonne	
Kapitel 1	23
Livslang läring, social läring og museet som ramme for formell, uformell og ikke-formell læring Lasse Sonne og Vibeke Kieding Banik	
Kapitel 2	43
Måder at skabe sociale oplevelser og læringsrum på museerne Martin Brandt Djupdræt og Anna Hansen	
Kapitel 3	71
Hur kan vi bättre förstå och utvärdera värdet av social interaktion på museer? Gustav Wollentz	
Kapitel 4	83
At tænke det sociale rum ind i udstillingens konceptplan - erfaringer fra Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseum i Aarhus Martin Brandt Djupdræt	
Kapitel 5	95
Museum og læring i Norge: en undersøkelse av fem formidlingstilbud i Oslo Vibeke Kieding Banik og Lasse Sonne	
Sammanfattning	119
Museet som ett socialt rum och en plats för lärande: Sammanfattande diskussion Anna Hansen	
Appendix	127
Referenser	145

Biografier

Gustav Wollentz, Fil. dr., arbejder som projektleder og forsker ved Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik i Östersund. Han har ett brett forskningsinteresse för kulturarvets roll och potential i samtiden. Gustav arbejder blandt annat med frågor kring minne, identitet och plats, kulturarvsframtider, mångfaldsfrågor, och hur kulturarv kan användas i konfliktlösning.

Anna Hansen, Fil. dr. Hon arbejder som museichef för Regionmuseet Skåne och har stor kunskap om att arbeta med forskning och utveckling inom det kulturarvspedagogiska fältet. Hon arbejder mycket med utveckling av museer med fokus på besökare och målgruppsanalys. Hon har ett nära samarbete med flera universitet och lång erfarenhet av att arbeta med internationella projekt och samarbeten.

Lasse Sonne, Pol. dr. Han har en stilling som førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge. Sonne underviser på det 5-årige lektorprogram i historie. Han har ansvar for undervisningen i historiedidaktikk, profesjonsfag, anvendt kulturarv og transnasjonal kultur- og utdannelsepolitikk. Sonne driver med forskning, innovasjon og utvikling innenfor de samme fagområder.

Martin Brandt Djupdræt, cand. mag., er overinspektør i Den Gamle By i Aarhus og er også tilknyttet CBS i et ph.d. stipendiat, der har fokus på at lave en metode til at undersøge museernes værdi for de besøgende. Arbejder med at udvikle udstillinger, der tager hensyn til den sociale oplevelse og forsker i brugen og udbyttet af museumsbesøget.

Vibeke Kieding Banik, Ph. D. i historie. Leder for undervisningsavdelingen ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter i Oslo. Under mesteparten av prosjektet som førte til denne boken var hun ansatt som førsteamanuensis i samfunnsfag ved lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har således lang erfaring med undervisning og formidling for alle aldersgrupper.

Introduktion

Museet som ett socialt rum och en plats för lärande – en introduktion

Gustav Wollentz, Martin Brandt Djupdræt och Lasse Sonne

I ett allt mer fragmentiserat samhälle är det viktigare än någonsin att det finns sociala rum som uppmuntrar till interaktion och samarbete som stärker banden mellan människor. Museer kan skapa dessa platser, vilka bland annat kan hjälpa människor att interagera, öka förståelse och acceptans samt skapa sociala kontakter. Det kan också göra att besökare lär sig mer om museets ämnen genom ett interaktivt och engagerande sätt att lära sig på. Det är dock inte självklart hur museer kan skapa sådana miljöer på det mest effektiva viset eller vad en besökare kan få ut av en socialt stimulerande miljö mer specifikt, då det till stor del saknas forskning på det ämnet. Hur skapas rum på museer som uppmuntrar till och stimulerar social interaktion? Vad lär sig egentligen en besökare via den sociala interaktionen? Kan det bidra till att besökaren lämnar museet som en något förändrad person, dvs. att besökaren fått nya intryck som påverkat attityder, värderingar eller till och med beteenden? Det är inte heller självklart vilka metoder som kan användas för utvärdera sociala rum och de effekter som kan uppnås med en socialt stimulerande miljö. För att utställningsproducenter och museipedagoger ska kunna kontinuerligt förbättra de miljöer som tagits fram i syfte att skapa social interaktion, krävs också effektiva och informativa metoder för att kunna utvärdera dem.

I projektet *Increased Learning Through Social Spaces*, som finansierats av Nordplus Adult under 2018-2021, har partners från Sverige, Norge och Danmark undersökt just de sociala dimensioner av museiupplevelsen i mer detalj, och i den här volymen presenterar vi några av de resultat som vi har kommit fram till. I projektet har vi undersökt hur man skapar, använder och utvärderar sociala rum på museer, och vi har genomfört en rad undersökningar på museer i Sverige, Norge och Danmark där vi har samlat in ett empiriskt material som vi utgår ifrån i våra analyser och reflektioner. Projektet leds av Regionmuseet Skåne, och övriga projektpartners är Den Gamle By, Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik och Universitetet i sydöstra Norge. Förutom att utföra forskningen är ett mål med projektet att göra en kurs för dem som arbetar med vuxenutbildning på museer, både i formellt och informellt lärande. Denna bok bör ses som inspirerande material för alla som vill arbeta med detta ämne.

Introduktionen kommer att inleda med att vi klargör hur vi använder några av de centrala begreppen, samt vår utgångspunkt för studien. Det följs av en presentation av de olika former av lärande som museer förhåller sig till, nämligen formellt, informellt och icke-informellt. Därefter kommer en diskussion av värdet av den sociala dimensionen för museiupplevelsen, och dess koppling till lärande. Vi tittar sedan på betydelsen i att anta en process-orienterad inriktning för att skapa reell förändring hos besökaren. En kritisk reflektion kring lärande följer, innan bokens olika kapitel går igenom.

Definitioner och utgångspunkt

Den här boken handlar om hur museet är ett socialt rum och hur detta påverkar de olika sätt som lärande sker i museerna. Innan vi kan behandla ämnet på djupet måste vi klargöra hur boken använder begreppen socialt rum och lärande: Sociala rum definieras som ett utrymme eller en plats där det finns en interaktion mellan människor, oavsett om det är besökare eller anställda. Den här interaktionen kan vara både verbal eller icke-verbal och den kan antingen vara slumpmässig eller medveten. Vi närmar oss lärande som varje utbyte eller överföring av attityder, värderingar och kunskap som sker. Knud Illeris formulerade det på följande vis i sin breda definition av inlärning: ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 1999: 17). Peter Jarvis har vidareutvecklat tolkningen av begreppet lärande i syfte att anpassa konceptet till livslångt lärande. Jarvis definierar lärande som en kombination av processer under en hel livstid där både kroppen (genetiskt, fysiskt och biologiskt) och sinnet (kunskap, färdigheter, attityder, värderingar, känslor, övertygelser och sinnen) upplever sociala situationer vars innehåll sedan transformeras kognitivt, känslomässigt eller praktiskt och integreras i den individuella biografi som resulterar i en ständigt föränderlig och mer erfaren person. Begrepp som kunskap, färdigheter, attityder och värderingar blir därmed centrala, vilka också är väsentliga i den europeiska ramen för livslångt lärande (Jarvis 2007: 13).

Vår utgångspunkt i den här boken är att en socialt stimulerande museimiljö kan bidra till att utöka lärandet hos besökare, det kan alltså göra museum mer relevanta. I rollen som mötesplatser har museum beskrivits som betydelsefulla forum och aktörer i samhället (Message 2006; Svanberg

2010). Museer kan dock vara sociala på väldigt många vis. Bland annat kan de ge människor en plattform att uttrycka sig och bidra med sina perspektiv via, och på så vis stimulera en känsla av aktivt deltagande och inklusion (Wollentz & Kuhlefeldt 2021). De kan också skapa dialog kring känsliga men viktiga frågor, och på så vis knyta band mellan människor som annars inte hade mötts (Wollentz 2014, 2020a). Genom insatser av museipedagoger kan också besökare tvingas in i oväntade sociala sammanhang, vilket stimulerar en typ av lärande även om det naturligtvis också kan vara obekvämt. Museer stimulerar dessutom social interaktion på ett mer vardagligt plan. Vi vill gärna dela upplevelsen av museibesöket tillsammans med någon annan: det kan vara med familjemedlemmar där alla kanske inte har lika stort intresse för en utställning, eller med en nära vän som delar just ens eget intresse för museets fokus. Beroende på vem vi besöker museet med skapas olika sociala situationer. Vi vill kunna tala om det vi upplever. Vi vill gemensamt kunna skratta åt det som är underhållande och gemensamt bearbeta det som kan vara svårt att hantera. Även om vissa museimiljöer är direkt framtagna med syfte att stimulera just en form av social interaktion, har många som jobbar på museum begränsad förståelse för exakt hur ett rum bör utformas för att så effektivt som möjligt bli just socialt. Dessutom vet sällan museipersonal hur olika former av social interaktion kan stimulera olika former av lärande. Som vi nämnde i det föregående stycket, beror detta till stor del på att det inte utförts många studier som undersöker just den sociala dimensionen av museibesöket. Innan vi går vidare i vår undersökning behöver vi alltså först utreda vilka olika former av lärande som ett museum arbetar med, och för att göra det måste vi gå tillbaka till 90-talet och det paradigmskifte kring lärande som inträffade då.

Museets placering mellan formellt, informellt och icke-formellt lärande

År 1996 infördes en ny strategi för livslångt lärande av Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD) (Appendix 1). En viktig skillnad mot tidigare uppfattningar om utbildning var att lärande inte bara borde handla om formell utbildning i skolor och vid andra formella utbildningsinstitutioner. Lärandet bör istället äga rum från vagga till grav och inkludera nya begrepp som informellt och icke-formellt lärande utöver det formella lärandet. Begreppen lärande, utbildning och

undervisning är viktiga att relatera till i detta sammanhang, eftersom själva konceptapparaten också representerade ett skifte från tidigare uppfattningar om hur utbildning utformades. Enligt den danska utbildningsforskaren Søren Ehlers utgör övergången från undervisning och utbildning till lärande kanske den viktigaste förändringen i detta paradigmskifte (Ehlers 2018: 13).

Ehlers betonar att framförallt införandet av livslångt lärande representerade övergången från en undervisningsregim till en inlärningsregim. Med detta menar han att utbildning går från att karaktäriseras av en top-down-strategi till att mer karaktäriseras av en bottom-up-strategi. Med andra ord är lärande något som sker horisontellt i samhället jämfört med undervisning som främst kännetecknas av ett vertikal förhållande mellan läraren och den som ska lära sig något. Begreppet vuxenutbildning kan annars spåras tillbaka till Norge 1965 när konceptet först erkändes av den norska regeringen. Detta innebar bland annat att det norska vuxenutbildningsinstitutet bildades 1977 (Ibid).

Generellt kan man säga att begreppet formellt lärande är organiserat och strukturerat med tydliga lärandemål. Målet är att de som ska lära sig något ska förvärva kunskap, färdigheter och kompetenser. Formellt lärande kan äga rum i skolan eller vid ett universitet, men det kan också ske på en arbetsplats där en särskild utbildning är nödvändig för att utföra en speciell funktion. Som jämförelse är informellt lärande vanligtvis oorganiserat. Det inträffar ofta av en slump i många olika situationer där lärande sker. Det kan till exempel ske i familjen, i vänskretsen, på jobbet, i idrottsföreningen eller när du råkar titta på TV och lär dig något därifrån. Det finns ingen absolut överenskommelse om begreppet icke-formellt lärande. Termen kan kanske bäst definieras som ett slags mellanting mellan formellt och informellt lärande. Icke-formellt lärande sker vanligtvis som en slags organiserad inlärningsaktivitet, men inte på samma systematiserade sätt som är fallet med formellt lärande där det finns fokus på tydliga inlärningsmål. Det kan också vara så att icke-formellt lärande uppstår som en slags biprodukt av mer organiserade inlärningsaktiviteter i ett formellt sammanhang (OECD 2010).

OECD:s definitioner av formellt, informellt och icke-formellt lärande syftar inte bara till att skapa en konceptuell ram för livslångt lärande utan också ett för livsvitt lärande. Medan livslångt lärande innebär en individs hela livsförlopp från ”vagga till grav” betyder livsvitt lärande att alla områden i individens liv är en del av lärandet: från privatlivet, utbildningsområdet, arbetslivet till den frivilliga sektorn. Därför får begreppen inte uppfattas

som absoluta, utan mer som riktlinjer för att förstå det paradigmskifte som skett från utbildning och undervisning till inläring och att detta i första hand handlar om ett politiskt erkännande av begrepp som informellt och icke-formellt lärande (OECD 2021).

Museet som institution kan relateras till alla tre områdena för livslångt lärande. Museet bidrar till formellt lärande genom skolorna som använder museerna i sin undervisning, till exempel via ”Den kulturelle skolesekken” i Norge, ”Skapande skola” i Sverige och ”Skoletjenesten” i Danmark. Dessa erbjudanden behöver dock inte nödvändigtvis anpassas som formellt lärande, även om det finns en tendens och en önskan att gå i den riktningen i de tre länderna (Sonne 2020: 22-23, Risan 2020: 31; Olesen 2020: 41). Museet får vanligtvis en slags kompletterande roll i förhållande till den formella undervisningen vid en skola.

Lärande på museer sker ofta i en mindre formell form. Även om lärande kan sättas upp med ambitioner att uppnå specifika inlärningsmål, kommer dessa ofta att formuleras lösare än vad som är fallet på en skola. Ett museum testar inte heller kunskaper på samma sätt som de ofta gör vid en formell utbildningsinstitution. Besökare behöver sällan genomföra något prov. Istället är lärande på museer ofta kopplat till utställningar och andra typer av inlärningsmöjligheter, som kan knytas till upplevelseskulturen och publikens orientering. Detta utesluter dock inte att en grupporientering också kan inkluderas som en viktig dimension relaterad till lärande.

Det informella eller avslappnade lärandet kommer ofta att vara framträdande vid en institution som ett museum. Det kan finnas avsikter kring hur museet ska påverka besökare, men det är inte givet att detta faktiskt kommer att vara fallet. En museibesökare tar ofta hem intryck från museet som är helt och hållet oavsiktliga. Det kan handla om situationer som uppstår av en slump eller om en utställning som har en helt annan effekt på en enskild besökare än vad som var syftet med utställningen. Museet som lärande aktör kan således placeras i alla tre områdena för livslångt lärande: formellt, informellt och icke-formellt. Sammantaget kommer museet sannolikt att gå i riktning mot att bli en institution där framförallt icke-formellt lärande äger rum. Det vill säga att inlärningsaktiviteter blir mer och mer organiserade, men fortfarande inte på samma sätt som är fallet med formellt lärande.

Betydelsen av det sociala för museibesöket

När vi nu har diskuterat vilka olika former av lärande som ett museum är med och stimulerar behöver vi utreda närmare just hur den sociala dimensionen av museibesöket kan kopplas till lärandet. För att åstadkomma det kommer vi att gå igenom ett antal studier och undersökningar från olika delar av världen. Museernas besökarstatistik visar tydligt att museum är sociala upplevelser och teorier om lärande och om museernas användning stöder vikten av den sociala aspekten, men samtidigt är det ett område där inte många tester och studier har genomförts. Sedan 1970-talet har sociologer och lärande-teoretiker fokuserat på samhörighet och socialt beteende i förhållande till lärande, och ett antal studier och teorier har gjorts om lärandesamhällen på arbetsplatsen och socialt lärande genom undervisning (se t.ex. Bandura 1971; Kolb 1984; Lave & Wengér 1991; Reed et al. 2010; Matthews 2011). Fokus läggs ofta på att museer är bra platser att lära sig någonting på eftersom de stöder social interaktion (se t.ex. Benton 1979; Hayward 1980; Birney 1986; McManus 1987).

John. H. Falk och Lynn D. Dierking samlade 1992 ett antal av dessa undersökningar av museets sociala användning i boken *The Museum Experience* (Falk & Dierking 1992). Där drar de slutsatsen att en grupp sociala dynamik är viktig i förhållande till lärande och upplevelsen av besöket, och att det finns ett stort värde i att kunna uppleva och dela information med likasinnade. I boken lanserade de "The Interactive Experience Model" (illustration 2.1), där de utöver besökarens personliga sammanhang och det fysiska rummet också lägger till det sociala sammanhanget som det tredje viktiga elementet i museiupplevelsen (Falk & Dierking 1992: 1-7). Modellen reviderades senare och döptes om till "The Contextual Model of Learning" (Falk & Dierking 2000: 26-29). Huvudpunkten i den reviderade modellen är dock densamma: ett centralt element i museiupplevelsen är den sociala aspekten och upplevelsen kännetecknas av vem du besöker museet med och vem du pratar med under besöket. Museibesöket blir till exempel en helt annan upplevelse beroende på om du är på resa med dina barn eller med en annan vuxen i samma ålder, och den kontakt du har - eller inte har - med museets anställda.

Falk och Dierkings forskning och modell om det sociala som en viktig del av museiupplevelsen, tillsammans med publikationer av bland andra Kenneth Hudson (1998), George Hein (1998) och Elaine Heuman Gurian (1991), var en del av rörelsen som under 1990-talet fokuserade på hur

besökarna själva bidrog till att konstruera sitt museibesök. Förståelsen av museets upplevelse kan inte längre bara baseras på föremålen och museets utställningar, utan den inkluderar besökarnas egna berättelser och sociala interaktion på museet och inte minst den agenda som förde besökaren till museet.¹ Dessa tankar har bidragit till att både teoretiker inom museiforskning och personer verksamma inom museisektorn har fokuserat mer på besökarnas behov och beteende på museer.

Amerikanska studier av museet som ett socialt rum

Det ökade intresset för den sociala aspekten av museibesöket ledde dock inte till en praxis i samband med genomförandet av större användarundersökningar. I USA är det emellertid ett ämne i National Awareness, Attitude & Usage Study (NAAUS), som är en datainsamling kring museer, djurparker och akvarier. I en undersökning av NAAUS som genomfördes 2011 (Dilenschneider 2012) om vad besökarna tyckte bäst om vid museibesöket visade det sig att de två elementen som värderades högst var att vara ute och göra saker med familjen och barnen (illustration 0.1).

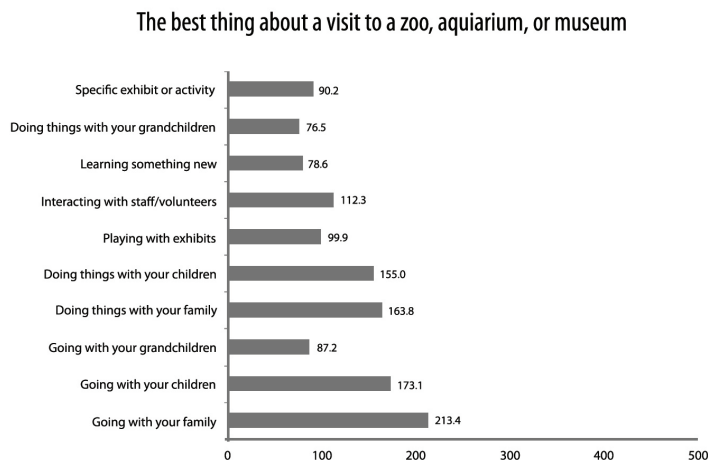


Illustration 0.1 National Awareness, Attitudes and Usage Study från 2011 om vad besökarna tyckte bäst om vid museibesöket.

¹ Det finns också liknande tankar som går längre tillbaka än 90-talet bland vissa utövare på museerna, bland annat inom friluftsmuseerna (Rentzog 2007).

Det värderades högre än att besöka och interagera med utställningarna. En liknande undersökning gjordes 2015 (Dilenschneider 2015) och här blev toppresultatet att umgås med familj och vänner, med mer än dubbelt så många svar än vad kategorin ”besöka utställningarna” fick (illustration 0.2).



*Illustration 0.2 National Awareness, Attitudes and Usage Study från 2015
om vad besökare tycker är det bästa med upplevelsen.*

Undersökningen från 2015 följdes upp genom att analysera om det var en skillnad i hur besökare betygsatt sitt besök baserat på vad de tycker är det bästa med upplevelsen. Studien visade att de besökare som uttryckte att det bästa med besöket var att umgås med andra, var de besökare som ansåg att de fått ut mest värde av sitt besök (Dilenschneider 2016). Det var också den gruppen som uttryckte att de troligen skulle göra ett återbesök inom ett år.²

Den nationella användaranalysen av danska museer

I de nordiska länderna har samma typ av data om gästpreferenser inte samlats in, men det finns uppgifter som visar att museer används socialt. Den största nordiska rikstäckande undersökningen om museibesöket är "Den nationale brugerundersøgelse" i Danmark. Det är en undersökning som täcker de allra flesta danska museer och den visar att museer är platser som upplevs tillsammans med andra. Sedan 2009, då undersökningarna

² De andra kategorierna var bland annat "seeing/interacting with exhibits/performance", "learning something new" och "visiting a new place" (Dilenschneider 2016).

började, har mellan 91% och 93% av de svarande besökt museerna med andra. Här bör det läggas till att det endast är personer över 14 år som frågats. Vi kan anta att ingen under 15 år besöker ett museum ensam och den gruppen är åtminstone hälften av museets besökare. Undersökningens insamlingsmetod pekar dessutom på att det finns relativt fler ensamma som erbjuds att svara än personer i grupper eftersom personalen ogärna vill störa besökare i grupper. Därför är det troligt att det är mindre än 5% av de danska museernas besökare som anländer ensamma. Den siffran ligger också i linje med Lynn D. Dierkings bedömning av antalet människor som besöker museer ensamma i Storbritannien, Australien och USA (Dierking 2013: 202). I studien har det ingått en bedömning av värdet i museernas kärntjänster och visningstjänster, och det som har bedömts som det bästa under alla år är museipersonalens vänlighet och hur tillmötesgående de är, vilket understryker betydelsen av den sociala dimensionen.³

Undersökningen visar att museibesöket är en upplevelse som delas med andra. På frågan om hur besökaren blev medveten om museet är den näst vanligaste anledningen att de har rekommenderats att besöka museet av familj eller vänner, endast överträffad av anledningen: ”Jag har besökt museet tidigare”. Undersökningen visar också att museer är något besökare gärna rekommenderar till andra. De nationella siffrorna för undersökningen 2018 visar att 63% av museianvändarna är ambassadörer som mest sannolikt rekommenderar museet till vänner och familj. 27% är passiva, medan de återstående 10% är kritiker som inte skulle rekommendera museet till andra (Den nationale brugerundersøgelse. Årsrapport 2018: 5). Det innebär att museer är något som man pratar om efter besöket och som man gärna rekommenderar till andra.

I samband med den nationella användarundersökningen 2018 gjordes också en liten undersökning av museets icke-användare (Den nationale brugerundersøgelse. Årsrapport 2018: 23-48 och 57-65). Uppgifterna visar att den sociala aspekten - eller snarare bristen på social kontakt - också betyder mycket för dem som inte har besökt ett museum de senaste åren. I den kvantitativa delen av studien är den tredje vanligaste anledningen till att inte besöka museer följande svar: ”jag känner ingen som vill gå till ett museum med mig”. Och när icke-användare svarar vad som kan få dem att besöka ett museum är ett av de vanligaste svaren: ”Att jag har någon

3 Bedömningen av museernas kärntjänster och visningstjänster under 2018 fördelades enligt följande: Möjligheten att delta aktivt (7.2), Spridning genom användning av digitala medier (7.6), Användarupplevelsen för barn (7.8), Utställningar (8.5), Möjlighet att lära sig något (8.6), möjlighet att vara på en trevlig plats (8.8), atmosfär (8.8), anställdas vänlighet och hur tillmötesgående de är (9.3). Den nationale brugerundersøgelse. Årsrapport 2018: 16.

att gå till ett museum med”. Intervjuerna visar att personer värdesätter den sociala aspekten av museibesöket och att de därför sällan går till museum om de inte har någon att dela upplevelsen med (Djupdræt 2019b).

En processorienterad inriktning

Vi kan därmed konkludera att museer är sociala platser där lärande inträffar (se också Hein 1998; Falk & Dierking 2000). Det är dock inte självklart att alla museer används i eller tjänar det syftet för samtliga besökare. En viktig fråga är hur museibesöket kan bli en transformativ upplevelse på något vis - dvs. den som lämnar museet gör det som en något annorlunda person än den som gick in i byggnaden. En kvalitativ studie av den inflytelserika kulturarvsforskaren Laurajane Smith (2020) visar dock att det är ytterst svårt att förändra en persons värderingar och attityder då de kan ligga mycket djupt rotade. Snarare används museet ofta för att bekräfta invanda attityder och värderingar, och här kommer känslor in som en avgörande faktor. Smith noterade nämligen att känslor spelade en stor roll i museets förmåga att skapa en reell förändring hos besökaren, dvs. hur effektiva de var i att stimulera lärande. Detta blir tydligast i samband med att känsliga frågor behandlas, som kopplas till djupt rotade maktförhållanden som än idag skapar ojämlikhet. Smith noterar att det var särskilt svårt att få en besökare från majoritetssamhället att reflektera kritiskt kring sin egen privilegierade position. Att använda ett museum för att bekräfta identiteter, ståndpunkter eller attityder är inte i sig nödvändigtvis negativt, men det kan vara det ifall dessa ståndpunkter till exempel är reaktionära, främlingsfientliga eller sexistiska (se också Gonzalez-Ruibal et al. 2018).

I studier som genomfördes på emigrationsmuseer i Australien och USA (Smith 2017), noterade Smith att personer med en positiv syn på invandring och mångkultur tenderade att få dessa mer kosmopolitiska värderingar bekräftade av en utställning. Resultatet var dock detsamma med de som hade en negativ syn på invandring och mångkultur - de fick ofta denna bild förstärkt av samma utställning. Det innebär att besökare ofta fokuserar på aspekter och kopplingar som bekräftar det de redan vet eller tror sig veta. De får helt enkelt sin egen världsbild bekräftad. Detta är en utmaning som vi kommer att utveckla närmare i nästa stycke där vi för en kritisk reflektion kring lärande.

Smiths arbete väcker ett antal frågor som utställningsproducenter bör ställa sig: hur kan vi rucka på världsbilder och hur kan vi påverka

invanda attityder och värderingar? Hur kan vi skapa reell förändring? Ett huvudargument i den här boken är just att en social interaktion kan vara en utmärkt metod för att åstadkomma verklig förändring. Social interaktion på museer underlättar nämligen att lärande kan bli en del av en process. Det finns med andra ord ett stort värde i en så kallad processororienterad inriktning (Wollentz 2014, 2020a). Tanken kring en processororienterad inriktning bygger på insikten att kulturarv gör mer ifall det inte endast levererar statiska meddelanden, t.ex. om specifika historiska händelseförlopp, utan också används för att väcka reflektioner och idéer som personen kan ta med sig hem och fundera vidare på. En processororienterad inriktning är också något som kulturgeograferna Gregory John Ashworth, Brian Graham och J.E. Tunbridge betonar värdet i för att lyckas göra kulturarv och museum relevanta i ett samhälle med allt större mångfald. De uttrycker det på följande slagkraftiga vis: "the past is in continuous creation and so are perspectives upon it." (Ashworth et al. 2007: 208) Om vi accepterar premissen att det förflutna är i en konstant skapelse, bör också museupplevelsen förmedla ett icke-statiskt perspektiv på historien där fokus inte nödvändigtvis behöver ligga på att presentera "rätt" eller "fel" perspektiv. Om museet presenterar ett statiskt meddelande med ett specifikt syfte är det också mycket mer sannolikt att man förlorar kontroll exakt över hur det meddelandet tolkas eller förstås (Viejo-Rose 2011). Istället för att försöka kontrollera en statisk mening, kan det helt enkelt finnas en fördel i att omfamna den mångfald av tolkningar och förståelser ett kulturarv kan vara kopplat till. Det ökar helt enkelt chanserna att skapa en lärande upplevelse. Att sätta processen i centrum är också grunden i de koncept av lärande som vi bygger på, såsom livslångt lärande.

Det här är också något som betonas av Liz Ševčenko (2010, 2011) som grundat den internationella organisation "International Coalition of Sites of Conscience", vilket är ett nätverk av kulturarvsplatser världen runt där ett känsligt och laddat kulturarv används för att diskutera frågor som rör mänskliga rättigheter och alla människors lika värde. Nyckeln i att lyckas lyfta en specifik känsloladdad händelse till att belysa mänskliga rättigheter ur ett globalt perspektiv, är just en processororienterad inriktning. Det kan åstadkommas genom att göra museer till platser som stimulerar en pågående debatt och dialog kring komplexa frågor. Dialog handlar om att möta varandra och lyssna på varandras ståndpunkter - det handlar lika mycket om att sätta sig in i andras perspektiv som att uttrycka sina egna. Ambitionen är inte nödvändigtvis att nå en konsensus, utan det kan vara en fråga om att acceptera skillnader och olika synsätt i en fråga. Forskning

i kritiska kulturarvsstudier visar just att allt kulturarv har en inneboende dissonans (Tunbridge & Ashworth 1994; Smith 2006; Kisić 2016; Wollentz 2020b), och hur just den dissonansen, dessa ibland motsägelsefulla meningar och betydelser i kulturarvet, är en styrka, en resurs, eftersom det gör det möjligt att utmana människors invanda attityder och värderingar. Här kan vi alltså knyta betydelsen av en processororienterad inriktning till Smiths arbete som presenterades ovan: om det är attityder och värderingar vi vill påverka för att skapa långsiktiga förändringar, är dialog och social interaktion en utmärkt metod. Istället för att tystas ner eller sopas under mattan (Trouillot 1995), bör kulturarvets dissonans alltså synliggöras och göras till en källa för diskussion och till ett utbyte av olika erfarenheter. Via dialog kan därmed en processororienterad inriktning stimuleras, där ambitionen inte nödvändigtvis är en specifik produkt eller resultat, utan att generera nya tankar och reflektioner som personen tar med sig hem och funderar vidare på - alltså till att stimulera en lärande upplevelse.

En kritisk reflektion kring lärande

Vi har hittills i den här introduktionen tydliggjort att lärande sker på museer och att en processororienterad inriktning med fokus på dialog och social interaktion är ett mycket lämpligt verktyg för att stimulera lärande. Museets ökade fokus på lärande är till stor del ett resultat av ett paradigmskifte som gått från undervisning till lärande. Detta paradigmskifte är dock inte utan kritiker, och det kan vara värt att reda ut hur vi förhåller oss till vissa av de argument som har riktats, samt hur vårt fokus på just den sociala dimensionen kan vara ett sätt att möta kritiken. Vi tar här upp tre olika former av kritik som är relevanta i den här studien: hur vi kan närma oss motvilligt lärande, att museet är mer än bara om lärande och vad lärande egentligen innebär.

1. Motvilligt lärande. Ett argument som har riktats av utbildningsfilosofen Gert Biesta är att paradigmskiftet har lett till att lärande ses som något naturligt och självklart vilket inte nödvändigtvis underlättar vår förståelse för när en person inte lär sig något eller väljer att inte lära sig något:

”To suggest that learning is simply part of our biological and increasingly also our neurological ‘make-up’, and therefore something we cannot help but do – something we cannot not do – leads to a slip-perry slope, where (1) learning first becomes equated

with living, then (2) almost necessarily becomes a lifelong process, which (3) next moves to the claim that any normal human being can learn, and then (4) easily moves to the suggestion that therefore every normal human being should learn, so that (5), in the end, there must be something wrong with you if you do not want to learn and seek to refuse the learner identity.” (Biesta 2013: 8)

I linje med forskaren och konstnären Sarah Harpers arbete kring delaktighet (2020) är det viktigt att också uppmärksamma former av delaktighet som inte är planerade eller ens önskvärda av de som tagit fram en utställning eller aktivitet. Det betyder att icke-deltagande, eller att delta på sina egna snarare än de satta villkoren, också kan vara meningsskapande och ett uttryck för identitet. I förlängningen medför det att personer kan lära sig helt andra saker än vad som är intentionen, och kan även aktivt motsäga sig att lära sig det som t.ex en utställningsproducent vill förmedla. I det sammanhanget är det viktigt att ha i åtanke att det kan finnas flera anledningar till att en person inte vill lära sig något - det kan bland annat vara baserat på att personen inte känner att ämnet är relevant eller tar upp de perspektiv som bör tas upp för att vara inkluderande. Icke-lärande kan alltså bero på en känsla av exkludering. Med det i åtanke har vi tagit fram metoder för att utvärdera social interaktion som också kan fånga det oplanerade och det motvilliga, då dessa aspekter är minst lika viktiga att förstå som när en besökare deltar på de premisser som är satta.

2. Museet är mer än bara lärande. Smith (2020) har riktat kritik mot att paradigmskiftets fokus på museer som arenor för lärande tenderar att osynliggöra att museer används i så många andra syften än bara för lärande. I hennes studie, skriver hon följande: ”The dominant tendency both within the literature and public policy to identify what visitors do, or at least what they ‘should’ be doing, as learning simplifies the social and political work that visiting does.” (Smith 2020: 11-12) Vi nämnde i det föregående stycket hur hon uppmärksammar att besökare tenderar att bekräfta redan etablerade attityder, identiteter och värderingar genom utställningar, snarare än att utmana dem på ett vis som leder till reell förändring. Det har redan framkommit i den här introduktionen att vi närmar oss social interaktion som ett utmärkt verktyg för att lyckas stimulera reell förändring hos en besökare, som kan utmana invanda attityder och värderingar, då social interaktion lägger fokus på en process snarare än på ett specifikt resultat vilket också är grunden i lärande såsom vi definierar det ovan. Däremot argumenterar vi inte för att det nödvändigtvis

sker i samtliga fall, och vi är öppna för att även ett socialt stimulerande utställningsrum kan användas för att bekräfta etablerade föreställningar snarare än leda till reell förändring hos besökaren. Det är också därför det är så viktigt att använda olika typer av utvärderingsmetoder för att bättre förstå de komplexa och ofta oförutsägbara situationer som uppstår i socialt interaktiva museiupplevelser.

3. Vad lärande innebär. Ramverket kring livslångt lärande har fått kritik för att det inte tydligt förklarar exakt vad det är en besökare lär sig och varför besökaren har lärt sig det (Biesta 2013; Smith 2020: 75). Vilken typ av lärande äger rum och hur påverkar det personen eller personerna ur ett långsiktigt perspektiv? Det är viktiga frågor och i våra studier har vi använt oss av det brittiska verktyget Generic Learning Outcomes (GLO) som kommer att presenteras mer ingående i kapitel 1. Enligt GLO finns det många olika former av lärande, bland annat kopplat till beteenden, vanor, attityder och värderingar (se även Hansen 2014). Eftersom värderingar och attityder påverkar våra beteenden och vice versa, är de olika formerna av lärande också väldigt nära sammankopplade. De ger med andra ord positiva synergieffekter till varandra. Med hjälp av GLO kan vi tydliggöra hur och vad en besökare lär sig mer konkret. En stor utmaning är att vi ofta tappar kontakten med besökaren eller besökarna när de lämnar museet, och vi kan därmed inte följa den långsiktiga lärandeprocessen (se Falk & Dierking 2000 för värdet i ett långsiktigt perspektiv). I det här projektet har vi försökt utvärdera lärandet under själva museibesöket, medan det mer långsiktiga lärandet fortfarande återstår att undersöka djupare.

Bokens struktur

Boken inleder med ett teoretiskt kapitel "Livslångt läring, social läring og museet som ramme for formell, uformell og ikke-formell læring" av Lasse Sonne och Vibeke Kieding Banik, som presenterar hur museet kan ses som en social mötesplats samt olika dimensioner av livslångt lärande. Där introduceras även GLO, det verktyg som vi använder oss av för att utvärdera och närma oss vad en besökare lär sig av museiupplevelsen. Därefter följer kapitlet "Måder at skabe sociale oplevelser og læringsrum på museerne" av Martin Brandt Djupdræt och Anna Hansen som tittar på vilka olika element i ett utställningsrum som kan stimulera lärande. Efteråt kommer kapitlet "Hur kan vi bättre förstå och utvärdera värdet av social

interaktion på museer?” av Gustav Wollentz som jämför olika metoder för att utvärdera vilka lärandeprocesser ett socialt stimulerande rum kan bidra till, och vi har använt oss av semi-strukturerade intervjuer, frågeformulär och observationer. Kapitlet “At tænke det sociale rum ind i udstillingens konceptplan: erfaringer fra Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet i Aarhus” av Martin Brandt Djupdræt følger, som tittar på hur man rent praktiskt kan använda ett fokus på den sociala dimensionen för att planera en utställning. Bokens sista kapitel “Museum og læring i Norge: en undersøkelse av fem formidlingstilbud i Oslo”, skrivit av Vibeke Kieding Banik och Lasse Sonne, visar hur det går att använda GLO och den sociala aspekten för att undersöka olika former av förmedlingsutbud på museer. Boken avslutas med en uppsummerande text skriven av Anna Hansen.

Kapitel 1

Livslang læring, sosial læring og museet som ramme for formell, uformell og ikke-formell læring

Lasse Sonne og Vibeke Kieding Banik

Prosjektet *Increased Learning Through Social Spaces* ser på læring og sosiale rom i museer. Underveis i prosjektet ble forskjellige tilganger til læring og forståelsesrammer for læring diskutert. Denne artikkelen vil samle opp noen av diskusjonene og særlig se på GLO (Generic Learning Outcomes) og GSO (Generic Social Outcomes), som viste seg å være anvendbare rammer for å analysere læringen som skjer i museenes sosiale rom.

Museet er en sosial møteplass, ofte med mange sosiale rom som utstillinger, cafeer, restauranter og uteområder. At museet i tillegg er en arena for livslang læring er kanskje mindre kjent. Og minst kjent er det sannsynligvis å sammenkoble de to områder med hverandre; sosial møteplass og livslang læring. Dette er ikke desto mindre det vil gjøre i dette bidraget. Vi søker å forstå museet som sosial møteplass i et nytt paradigme for livslang læring, med fokus på det sosiale i læring og med tråder til å se museet som en lærende organisasjon og bidragsyter til samfunnets utvikling utenfor museet selv.

Museets orienteringer

Ifølge The International Council of Museums, ICOM, er museer ikke i første omgang sosiale møteplasser eller undervisnings- og læringsinstitusjoner (Eriksen 2009, 13). ICOM betegner seg selv som:

”an international organisation of museums and museum professionals which is committed to the research, conservation, continuation and communication to society of the world’s natural and cultural heritage, present and future, tangible and intangible” (ICOM, missions and objectives, uten dato).

Her ser vi at organisasjonen er mer fokusert på monolog enn dialog med samfunnet rundt. Samtidig finnes det i ICOMs egen definisjon formuleringer som inkluderer museet som en institusjon som driver med utdanning, studier og opplevelser:

”A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment” (ICOM, definition, uten dato).

En bredere definisjon av museumsinstitusjonen er blitt utviklet av ICOMs Standing Committee for the Museum Definition, Prospects and Potentials for ICOMs Executive Board. Forslaget viste en vilje til å endre museet i retning av å være institusjoner som engasjerer seg tydeligere i spørsmål som demokrati, inkludering, like rettigheter, aktive partnerskap, menneskeverd, sosial rettferdighet, global likhet. Forslaget viste også en vilje til å utvikle museumsinstitusjonen i retning av å være sosiale møteplasser med lik tilgang for alle til å bruke kulturarven:

”Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people” (Steen 2019).

”Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing” (Ibid).

Etter en heftig diskusjon på våren og sommeren 2019 ble forslaget forkastet da det kom opp til avstemming på ICOMs ekstraordinære generalforsamling i Kyoto samme år. Argumentene mot forslaget handlet blant annet om at ordlyden fremstod som ideologisert eller politisert og at det ville få finansielle og juridiske konsekvenser for museene i en grad som de ikke var klare til å håndtere. Overordnet kan vi si at konfrontasjonen i ICOM våren og sommeren 2019 avdekket hvor frontene i den globale museumsverden går. På den ene side finnes det en ambisjon om at museet skal være en aktiv aktør i samfunnets utvikling, eksempelvis relatert til FNs bærekraftsmål. På den andre side finnes det et ønske om å fastholde museets rolle i den definisjon som ICOM allerede har vedtatt (Steen 2019). ICOMs definisjon av museer er utgangspunkt for museumsdrift i Norden,

men samtidig er det i ferd med å skje en fornyelse i forståelsen av museum som institusjon internasjonalt. Ideen om at kultur, og dermed museum, var et gode i seg selv uten omfattende politisk styring når det gjaldt konkret innhold, er blitt erstattet med resultatorienterte krav på mange områder. På 2000-tallet skal de ikke lengre bare forvalte, forske, konservere og formidle. De skal kjenne sitt publikum ved å være en helt annet type ressurs i samfunnet ved å være relevante, tilgjengelige, bidra til sosial inkludering og til læring (Hooper-Greenhill 2004: 152). Den britiske kulturarvsvitenskapsforsker Graham Black går så langt som til å hevde at ”The best museums inspire, excite, empower, give confidence and help individuals and communities grow” (Black 2009: 3).

Mer konkret viser den siste kulturmeldingen fra Norge at museer skal bidra som en motvekt til en fragmentering av den offentlige samtalen og rommet. Ved å tilby møteplasser, er kulturlivet, museer inkludert, ”avgjerende for å bringe menneske med ulik bakgrunn og ulike meninger saman i ei felles offentlegheit, der meninger står mot kvarandre og blir delte på tvers av interessekonflikter” (Stortingsmelding 8b 2018-19: 39).

I Sverige skal museet blant annet være en ”mötesplats och ett forum för samhällsrelevanta diskussioner” (SOU 2015, 89: 76, 91). Det skal legges til rette for meningsbrytninger og et mangfold av ytringer, og for et demografisk mangfold både blant besøkende og aktører. Her er publikums deltakelse ett nøkkelbegrep – de skal involveres og aktiviseres (Brenna 2016: 36). Museet blir sett på som et svært fleksibel læringsmiljø hvor de besøkende selv må spille en aktiv rolle. Et uttrykt mål er å nå grupper som i liten grad benytter seg av tilbudene. Kulturlivet er slik sett definert som avgjørende for å bringe individer sammen i en felles offentlighet, enten den er fysisk eller digital. Dermed ser vi en kontinuitet i sektorens samfunnsoppdrag som lenge også har inkludert dannelse som et sentralt begrep.

I Danmark fastslo en utredning fra kulturministeriet i 2011 følgende med hensyn til å åpne opp for dialog i museene og anvende de som sosiale rom: På ”formidlingsområdet er der sket en udvikling, hvor formidling som envejskommunikation bliver afløst af mere inddragende og medskabende processer, med øget grad af dialog mellem bruger og museum og fra bruger til bruger (Udredning 2011: 16). Missionen og visionen skal tage udgangspunkt i, at museerne skal fungere som sociale rum og platforme, hvor relevant viden og aktuelle samfundsdebatteer formidles og perspektiveres som grundlag for medborgerskab lokalt og

globalt” (Udredning 2016: 24). De siste tre tiårene har det dermed funnet sted en endring i hvordan museum og museumsaktiviteter blir forstått. I den nye museumsmeldingen i Norge blir museene nå omtalt på følgende måte:

”Slik er dei [museumsinstitusjonene] ein del av den berande infrastrukturen for demokrati og frie ytringar i samfunnet og bidreg til ei sosialt berekraftig samfunnsutvikling” (Stortingsmelding 23 [2020-21]).

Fra et fokus på forvaltning og en enveiskommunikasjon fra museum til besøkende, har det i museumssektoren vokst fram en ny bevisstgjøring rundt publikums opplevelser og læring. Dette innebærer en anerkjennelse av at kunnskapstilegnelsen går mange veier og at museer i langt større grad skal være lydhøre overfor publikum (Hylland 2017: 88-89). Utviklingen er delvis oppmuntret av en økt vektlegging av markedstenkning innenfor kulturområdet.

Utviklingen skjer ikke uten dragkamp mellom ulike syn på hva museene egentlig burde prioritere. Det er en pågående kamp som foregår mellom ulike orienteringer som samlingskultur, forskningskultur, fokus på utstillinger, formidling og folkeopplysning (Aronsson 2004: 162-63). I illustrasjon 1.1 nedenfor ser vi illustrert noen av de vesentligste nyorienteringene. På den vertikale akse ser vi spennet mellom publikumsorientering og samlingsorientering, mens den horisontale akse viser spennet mellom lærdomskultur og opplevelseskultur. Virkelighetens museumsvirksomhet er ikke nødvendigvis så tydelig oppdelt. I et samarbeid med skolen kan det for eksempel inngå teater og rollespill. Det er også fullt mulig å anvende gallerier og arkiver i tilbud til skolen. Derfor er linjene stiplede og ikke hele. Figuren gir ikke desto mindre et bilde av brytninger som finnes i museumsorganisasjonene med hensyn til visjoner og strategier for virksomhetenes orientering og utvikling.

Selv om mange museer fortsatt er orientert mot samlingene, kan man si at med den økende markedstenkning i museene, med fokus på å tjene penger, skjer det en forskyvning av museets overordnede orientering til å rette blikket mot publikum, læring og ikke minst opplevelse. Dette er et paradigmeskifte som vil få stor innflytelse på museumsorganisasjonene i forhold til hva de driver med og hvilke kompetanser de ansatte har. I forhold til ICOMs formulering fra 2007 ligger mange skandinaviske museumsinstitusjoner ganske langt fremme når det gjelder dette skiftet. I denne undersøkelsen ser vi især på museets nyorientering mot en

læringskultur hvor ikke bare skolen er i fokus, men også området for voksnes læring og dermed på museets rolle i forhold til livslang læring.



Illustrasjon 1.1 Museenes ulike orienteringer. Bearbeidelse av Aronsson (2004).

I kjølvannet av dette har det vokst fram en anerkjennelse av at museer må ses på som en sosial møteplass og en arena for livslang læring. En konsekvens av dette er spørsmål om hva publikum egentlig sitter igjen med etter et besøk og hvordan museet kan bli relevant for flere. Resultatet er en mer systematisk tenkning rundt læringspraksis, og utviklingen av særlige verktøy for å planlegge og evaluere den uformelle læringen som finner sted på slike institusjoner.

Museet som sosialt rom i formell, uformell og ikke-formell læring

Museet er tradisjonelt sett ikke en utdannelses- eller læringsinstitusjon. Som sjanger er museet preget av oppgavene samling, bevaring, forskning og formidling. På samme måte som med begrepene utdanning og læring har sjangerbegrepet et sosialt aspekt, som museumsinstitusjonen er tilpasset til gjennom mange år (Eriksen 2009: 15). Å tenke en institusjon som et museum inn i en kontekst av formell, uformell og ikke-formell læring representerer et brudd med den tidligere sjangeren til museet. Eller i det minste et brudd i forhold til hvordan man så på museet før. En verden i forandring betyr imidlertid at også institusjoner forandres. Det betyr også at nye åpninger eller muligheter oppstår. Til og med for museer.

For museene var et viktig brytningsår 1996 da den nye strategi for livslang læring ble introdusert av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) (se Appendix 1) og begreper som *formell læring*, *uformell læring* og *ikke-formell læring* ble noe alle måtte til å forholde seg til i det nye læringsparadigme. Tidligere hadde læring blitt oppfattet som noe som foregikk i formelle utdanningsinstitusjoner, slik som på skoler, høyskoler og universiteter. Nå ble læring noe som til og med kulturarvsinstitusjoner som arkiver, biblioteker og museer kunne definere seg selv inn i.

Museet driver vanligvis ikke med formell læring. Snarere være det et supplement eller en bidragsyter til en skole eller et universitet, hvor formell læring er organisert og strukturert i forhold til klart definerte læringsmål. Dette kan eksempelvis være i forbindelse med undervisningsprosjekter relatert til Den kulturelle skolesekken i Norge, Skapande skola i Sverige eller Skoletjenesten i Danmark. Mer typisk er det for et museum å være en bidragsyter til uformell læring. Dette kan eksempelvis skje ved at besøkere går rundt på museet og uorganisert lærer seg nye ting ved eksempelvis å se på en utstilling eller kanskje fra tilfeldige samtaler med andre. Mulighetene for uformell læring er i prinsippet ubegrensede (OECD, skills, uten dato).

Museet bidrag i forhold til ikke-formell læring er kanskje det som legger mest i forlengelse av museets opprinnelige virksomhet med hensyn til å formidle eksempelvis materielle vitnesbyrd om mennesker og miljø (Eriksen 2009: 13). Ikke-formell læring vil ofte være organisert, men ikke nødvendigvis via konkrete mål for opplæringen. Formidleren eller museumspedagogen vil i tillegg ofte være en person som ikke er profesjonelt utdannet, eksempelvis som lærer eller barnehagepedagog. Ofte er begrepet ikke-formell læring definert som mellomting mellom formell og uformell læring (OECD, skills, uten dato). For museet har det medført mange nye utviklingsmuligheter å bli koblet til begreper som livslang læring, livsvidd læring, uformell og ikke-formell læring. Det har i prinsippet medført en politisk eller samfunnsmessig anerkjennelse av museets arbeid med læring og undervisning (Ibid.).

Museet kan i prinsippet relateres til alle områder for livslang læring. Det område som er mest utviklet i det skandinaviske lande i forhold til museenes læringstilbud er samarbeidet med skolene (Sonne 2020: 22-23; Risan 2020: 31; Olesen 2020: 45). Museets muligheter med hensyn til voksenopplæring og livslang læring er i langt mindre grad utviklet. Derfor finnes de kanskje største utviklingspotensialer da også her i skjæringsfeltet mellom formell, uformell og ikke-formell læring. Eksempler kan være kurser eller læringsløp for nye medborgere i språk og kultur.

Museet og europeiske nøkkelkompetanser for livslang læring

Utviklingen av EUs referanseramme for livslang læring begynte i 2000, da Det europeiske råd i Lisboa (den såkalte Lisboa-strategien eller Lisboa-prosessen) ble enige om at hvis Europa skal kunne konkurrere i en globalisert økonomi, må Europas fremtidige økonomi baseres på kunnskap. For å møte denne utfordringen, ble det ansett som nødvendig at alle innbyggere i Europa skulle ha de ferdighetene som trengs for å leve og jobbe i det nye kunnskapssamfunnet. Ferdighetsutvikling skulle være tilgjengelig for alle med voksne inkludert og personer med spesielle behov. Målet var å fremme både utdanning og sysselsettingskapasitet (European Council, 2000). I forbindelse med utviklingen av et rammeverk for grunnleggende ferdigheter, nedsatte Det europeiske råd en arbeidsgruppe i 2001 med oppgaven å utvikle et rammeverk for det som ble kjent som nøkkelkompetanser – kompetanser som ble ansett som nødvendige for å klare seg i et kunnskapsbasert samfunn. Begrepet kompetanse må forstås som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger og begrepet nøkkelkompetanse refererer til kompetanser som alle trenger. Det var dermed ikke utelukkende grunnleggende ferdigheter det var tale om. Resultatet ble EUs satsning på nøkkelkompetanser og livslang læring fra 2006 (Pepin 2007: 127-30, Recommendation 2006).

Når det var behov for en bredere referanseramme, var det fordi utviklingen av det kunnskapsbaserte samfunnet var ved å skjerpe kravet om personlige, offentlige og profesjonelle nøkkelkompetanser. Innbyggernes tilgang til informasjon og tjenester ble endret. Det samme gjaldt struktur og sammensetning av samfunnet. Det medførte en omfattende endring med hensyn til kunnskap, ferdigheter og holdninger som alle trengte for å klare seg, særlig i arbeidslivet. For eksempel ble arbeidslivet påvirket av raske og hyppige endringer, ny teknologi og av nye tilnærminger til forretningsorganisasjon. Aktive i arbeidslivet måtte bli i stand til raskt å oppdatere spesifikke arbeidsrelaterte ferdigheter og kunne tilegne seg generelle kompetanser som gjorde det mulig for dem å tilpasse seg endringer. Kunnskapen, ferdighetene og holdningene til arbeidsstyrken var derfor en viktig del av innovasjon, produktivitet og konkurranseevne og ble sett som et bidrag, også til ansattes motivasjon, trivsel og kvalitet i arbeidet (European Council 2000).

I 2018 justerte EU nøkkelkompetansene i forhold til de opprinnelige fra 2006 med henvisning til en ytterligere utvikling i behovet for å kunne konkurrere i den globale økonomi og skape bedre sosial inkludering og

rettferdighet (Henstillinger 2018). Fra 2018 er det tale om følgende åtte nøkkelkompetanseområder:

- Lese- og skriveferdigheter
- Flerspråklig kompetanse
- Matematisk kompetanse og kompetanse innen naturfag, teknologi og ingeniørfag
- Digital kompetanse
- Personlig, sosial og læringskompetanse
- Statsborgerskapskompetanse
- Entreprenørskapskompetanse
- Kompetanse i kulturell bevissthet og uttrykksevne.

Kultur-generasjon 3.0

Samtidig med utviklingen av de europeiske nøkkelkompetanser for livslang læring, skjedde noe banebrytende i Europa med hensyn til kulturens rolle i dette nye paradigmet. I 2006 leverte analyseinstituttet KEA en rapport til Europakommisjonen om kulturens økonomiske, politiske og sosiale dimensjoner (KEA 2006). Basert på Lisboa-strategiens vekstmål og Europakommisjonens agenda for en digital agenda for Europa ble det hevdet at de kulturelle og kreative sektorene burde inkluderes i Lisboa-strategiens utviklingsmål for økonomisk vekst og jobbskaping (European Commission 2018).

I forlengelsen av dette utviklet blant annet den italienske professor i kulturokonomi Pier Luigi Sacco begrepet kultur-generasjon 3.0 i en artikkel i 2011, der han argumenterte for at kulturen bør oppfattes som en integrert del av vekstøkonomien basert på innovasjon og som en del av det livslang læring (Sacco 2011: 6-9). Ifølge Sacco kan kultur sees fra tre forskjellige vinkler:

1. Kostnadsdrevet
2. Investeringsdrevet
3. Innovasjonsdrevet

De tre måtene å referere til kultur definerer han som generasjon 1.0, 2.0 og 3.0. I den første generasjonen er ikke kultur en del av den økonomiske sektoren. Kultur blir sett på som uproduktiv i økonomisk forstand. I andre

generasjon blir kultur tilgjengelig for massene via kino, radio, fjernsyn etc. En økonomisk verdi begynner å produseres. I tredje generasjon blir kultur innovasjonsdrevet. I denne generasjonen har vi mange produsenter og mange brukere relatert til kultur. I generasjon 3.0 genererer kultur økonomisk verdi og kan sees på som noe som utfyller andre områder i samfunnet. Måten dette skjer på er direkte og indirekte spill over-effekter fra kultur til andre områder i samfunnet. Dette kan for eksempel være ved å skape innovasjon, entreprenørskap, økonomisk vekst, velferd, sosial samhörighet, livslang læring, identitetsutvikling og bærekraft (Sacco 2011: 1-3). Områder i innovasjonsdrevet kultur kan også være kapasitetsbygging via livslang læring, inkludering, arbeid mangfold i en globalisert verden og utvikling av events innen områder som kulturarv, musikk og sport. Mulighetene er i prinsippet grenseløse.

Det viktigste ved Saccos bidrag var at han sidestilte kultur og utdanning ved å definere kulturell deltakelse inn som en forutsetning for innovasjon og økonomisk vekst på samme måte som utdanning er ansett for å være det. Dermed flyttet Sacco på hele måten vi vanligvis har oppfattet kultur og kulturarv – fra noe som koster penger og krever et overskudd i samfunnet til noe som er en viktig årsak til innovasjon og vekst og som samfunnet derfor ikke har råd til å ikke investere i (Sacco 2011: 6). Et resultat av blant annet Saccos tanker ble at kultur etter hvert ble mere og mere integrert i EUs politikk for konkurransekraft og sosialt samhold.

I 2011 presenterte også den danske historiker, pedagog og museumsdirektør Henrik Zipsane to artikler om kulturarvens plass i det nye paradigme for livslang læring. Ifølge Zipsane var det etter introduksjonen av livslang læring naturlig å flytte kulturarv fra å være noe man lærte om til å bli noe man anvendte i læring mere generelt (Zipsane 2011). I en samtidig artikkel definerte Zipsane museumsområdet med museumspedagogikk som en del av begrepet kulturarvspedagogikk sammen med arkivpedagogikk, kulturmiljøpedagogikk og kunstpedagogikk. Zipsane argumenterte for de nyttige effektene forbundet med å flytte klasserommet til museet og dermed la museet være en bidragsyter til å ekspandere læring ut til å gjelde i hele livet og overalt i livet (Zipsane 2008).

Med denne utvikling kan man si at kulturarvsområdet med museene var plassert som en naturlig del av det nye paradigmet for livslang læring, til tross for at museets rolle som læringsinstitusjon langt fra var utviklet/ferdigutviklet.

En ny europeisk kulturagenda: kultur og kulturarvs merverdi

En europeisk kulturpolitikk hadde innen 2018 overveiende fokus på kulturell mangfoldighet og interkulturell dialog. Samtidig ble det i et strategidokument fra 2007 påpekt som et mål med en europeisk kulturpolitikk at den skulle bidra til å fremme kultur som en katalysator for kreativitet som led i Lisboa-strategien for vekst og beskjeftigelse (Meddelelse, Kommisjonen 2007: 8). I den forbindelse ble det lagt særlig vekt på å fremme og styrke tverrkulturelle kompetanser og tverrkulturell dialog, navnlig ved utvikling av kulturell bevissthet og uttrykksevne, sosiale kompetanser, medborgerkompetanser og kommunikativ kompetanse i fremmedspråk som hang sammen med nøkkelkompetansene for livslang læring oppstillet av Europaparlamentet og Rådet i 2006 (ibid: 9).

I den nyeste europeiske agenda for kultur har begrepet fått en helt annen betoning i den europeiske kulturpolitikk. Nå er det direkte snakk om at kultur skal være en motor i økonomisk utvikling. Dette skal blant annet realiseres ved å promotere kultur og kreativitet i formell, uformell og ikke-formell utdanning og opplæring på alle nivåer i livslang læring. Det er i tillegg fokus på å promotere ferdighetsutvikling som den kulturelle og kreative sektor trenger, blant annet med hensyn til digitale og entreprenørskapsferdigheter. Et mål er å utvikle nye økosystemer for kulturelle og kreative industrier, med fokus på innovasjonskapasitet og intersektorielt samarbeid – altså samarbeid mellom kulturområdet og andre områder i samfunnet (European Commission 2018: 4).

På samme måte fremheves en sosial dimensjon i den nye europeiske kulturpolitikk. Kulturarv skal blant annet promoveres som en ressurs der kan anvendes til å transformere samfunnet ved å utvikle links mellom kultur, utdanning, sosiale områder, byplanlegging, forskning og innovasjon. En del av dette er i tillegg å skape links mellom kultur, helse og velvære (ibid: 2-3).

Den nye europeiske agendaen for kultur er tett knyttet til et nytt program for et kreativt Europa (2018) med fokus på konkurransekraft, innovasjon og sosial inkludering. I dette programmet fremheves kulturens og kulturarvens betydning i det europeiske samarbeid omkring økonomiske, sosiale og eksterne dimensjoner med henblikk på å styrke Europas konkurransekraft. Det er til og med tale om kulturbasert kreativitet relatert til utdanning (European Commission 2018).

En ny europeisk kulturpolitikk avviser ikke å ta med seg dimensjoner fra kulturens rolle i nasjonalstatenes nasjonsbyggingsprosjekter ved bruk

av kultur, historie og identitetsutvikling. EU har samme mål med hensyn til å anvende den europeiske kulturarv for å skape bevissthet omkring en felles europeisk historie og verdier og for å fremme utviklingen av europeisk identitet (European Commission 2018: 2.).

Ikke desto mindre er det skjedd noe avgjørende nytt siden nasjonsbyggingens tid på 1800- og 1900-tallet, og som kanskje er sterkest reflektert i den europeiske kulturpolitikken. Kultur og kulturarv sees i en europeisk kulturpolitisk kontekst som noe der kan være med til å maksimere både økonomisk og sosial nytte i tillegg til å alene være basis for identitetsutvikling.

Kulturområdet har dermed beveget seg inn i et nytt område, som i høy grad handler om å maksimere nytte for samfunn, individer og organisasjoner via innovasjon og utvikling som beveger seg utenfor det, som kulturområdet tradisjonelt har beskjeftiget seg med. Kultur og kulturarv handler nå i høyere og høyere grad om å produsere merverdi via innovasjon. Denne utvikling reflekterer i høy grad det, som Sacco i 2011 definerte som kulturens generasjon 3.0 (Sacco 2011: 3-4).

Læring som sosial aktivitet

Selv om individets læring typisk er den læring vi setter i sentrum foregår læring ikke isolert fra en sosial kontekst. Kombinasjonen av begrepene det sosiale og læring er viktig å bemerke seg, da livslang læring ifølge den britiske utdanningsforsker Peter Jarvis kan defineres som:

”the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical, biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person” (Jarvis 2007: 1-2).

Jarvis forklarer med andre ord læring som en transformerende prosess av alle våre erfaringer via tanker, handlinger, følelser som dermed transformerer oss selv i takt med at vi fortsetter med å bygge oppfatninger av en ekstern verden i vår egen biografi. Det er derfor ikke mulig å løsgjøre seg fullt og helt fra en sosial kontekst når man lærer seg noe nytt. Dette er i kontrast

til eksempelvis filosofien til Friedrich Nietzsche som argumenterer for at vi må løsgjøre oss fra andres innflytelse for at være fult og helt tro mot oss selv. Ifølge Jarvis er dette ikke fult mulig da det alltid vil finnes sosiale kontekster som påvirker vår utvikling og dermed våre transformasjoner som resultat av lærende prosesser. Læring er dermed en sosial ting og typisk noe som i tillegg er sosialt konstruert (Jarvis 2007: 5-7).

Vi som mennesker lærer oss altså nye ting i sosiale sammenhenger, slik vi også viser i introduksjonskapitlet. I motsetning til tidligere, hvor læring var ansett å skulle ha et (spesifikt) faktabasert kunnskapsutkomme, gjerne i det formelle utdanningsløpet, anses nå læring å være en kontinuerlig prosess – mennesket er naturlig en problemløser. Det kan finne sted i mange og langt mer uformelle situasjoner, ha uventede resultater og være ulik i karakter. I dette ligger det en anerkjennelse om at kunnskapstilegnelse også omfatter tilegnelsen av nye ferdigheter og utvikling av nye holdninger, verdier og dømmekraft. Læring er også å anvende eksisterende kunnskap i nye kontekster, som igjen kan generere ny kunnskap, noen ganger uten at vi egentlig reflekterer over det. Videre er den som lærer en aktiv part i prosessen, ikke passive mottakere fra eksperter på et felt (Hooper-Greenhill 2004: 157).

Dette impliserer et svært bredt syn på læring, samt at læring er multi-dimensjonal både i omfang, prosess og med hensyn til utkomme. Og ikke minst at fokus på prosess er like viktig som fokus på utkomme (Black, *Meeting the audience*, uten årstall: 6). Graham Black peker på at dersom et museum får de besøkende til å snakke sammen om det de opplever, vil de involverte danne nye oppfatninger om et emne – det vi ovenfor refererte til som uformell læring. Dermed er læringsprosessen ikke bare en dialog mellom to parter, museet og den besøkende, men også de besøkende imellom, og dermed en samtale i mange retninger (ibid.: 7). Disse kan oppstå spontant, men museene kan også legge til rette for at samtalene kan oppstå mellom de besøkende.

At det sosiale relatert til læring er viktig fremheves også av EUs nøkkelkompetanser i livslang læring. Her finnes en sosial kompetanse. Den kan defineres som evnen til å arbeide sammen med andre på en konstruktiv måte og håndtere konflikter i en inklusiv og understøttende kontekst. Sosial kompetanse handler også om å forstå de bredt aksepterte atferdsmønstre og regler for kommunikasjon i forskjellige samfunn og miljøer. Ferdighetene omfatter evnen til å lære og arbeide sammen med andre og søke støtte, når det er relevant, og forvalte arbeidslivet sitt og sin sosiale interaksjon effektivt. Den enkelte bør være i stand til at

kommunisere konstruktivt i forskjellige miljøer, samarbeide i lag og kunne forhandle. Dette innebærer å kunne utvise toleranse og uttrykke og forstå forskjellige synspunkter, og være i stand til å skape tillit og føle empati (Henstillinger 2018: 10).

Kompetansen er basert på en positiv holdning til ens personlige, sosiale og fysiske velbefinnende og til livslang læring. Den er holdningsmessig basert på samarbeid, gjennomslagskraft og integritet. Dette innebærer respekt for andres mangfoldighet og deres behov og er rede til både at overvinde fordommer og gå på kompromiss (ibid.). Å plassere museet som en sosial møteplass for livslang læring er dermed ytterst relevant. Ikke bare kan det relateres til å være en god ide med hensyn til vitenskapelig læringsteori. Det knytter seg også til politiske målsetninger for livslang læring med fokus på sosial kompetanseutvikling, og som inngår i en bredere samfunnsmessig utviklingsstrategi om å skape økonomisk, sosial og bærekraftig utvikling.

Generic Learning Outcomes

Det er utviklet flere verktøyer for å måle effekter av læring, undervisning og utdanning, men verktøyene er først og fremst utviklet for de formelle læringsinstitusjoner som skoler, høyskoler og universiteter (Andersen, Wahlgren og Wandall 2017). De er derfor ikke så anvendelige innenfor mere uformelle læringsmiljøer som museer, hvor det kan være vanskeligere umiddelbart å måle både læringseffekter og sosiale effekter. I tillegg kan effektene i en museumssammenheng være vesentlig annerledes enn effektene av en undervisningstime på en skole. Mens man i det formelle utdanningsløpet har muligheten til å måle læring gjennom tid via lokale og nasjonale prøver satt opp mot forhåndsdefinerte kriterier uttrykt i læreplaner, har ikke kulturinstitusjoner de samme mulighetene. Samtidig har det vokst fram et behov for likevel å kunne si noe systematisk om publikums læring etter besøk. Det er denne metode som vi i prosjektet *Increased Learning through Social Spaces* har benyttet i våre analyser av museumsinstitusjonen.

Det største grep i den hensikt å utarbeide et evaluerings- og planleggingsverktøy spesialisert til kulturarvsområdet fant sted i England. I 2001 medfinansierte The Museums, Libraries and Archives Council prosjektet *Inspiring Learning for All*, et læringsverktøy tilpasset kultur- og kulturarvsområdet (Arts council, advice and guidance, uten dato). Som

en del av dette ble et nytt redskap utviklet til evaluering og planlegging av læring ved arkiver, biblioteker og museer - *The Generic Learning Outcomes* (GLO), som til norsk kan oversettes med allmenne læringseffekter eller allmenn kompetanseutvikling (Arts council, measuring outcome, uten dato).

GLO inngikk i en større sammenheng av læringseffekter som også inneholdt spesifikke læringseffekter. Begrepet *Specific Learning Outcomes* (SLO) kan defineres som særskilte, realistiske og dermed målbare effekter. Dette kan eksempelvis handle om utvikling av en konkret ferdighet som det er enkelt å måle utviklingen av, og som vi delvis kjenner igjen i skolens måte å undervise på.

Hensiktene med GLO var flere. I Storbritannia var tiltaket dels politikerinitiert, med mål om at kultursektoren og skolen kunne virke sammen for å bedre dårlige sosiale forhold. Dette ble imidlertid plukket opp av kultursektoren i Skandinavia som selv så seg om etter måter å måle og vurdere egen virksomhet på (Jönsson og Peterson 2011: 8). Dels var hensikten å skape et rammeverktøy til planlegging av læringsopplegg i kultur- og kulturarvssektoren i retning av ikke-formell læring, samt å forbedre evaluering av eksisterende læringsopplegg. Dels var et formål å skape et bedre grunnlag for å analysere og konkludere på basis av eksisterende og nyinnsamlet data.

Et annet anliggende var å øke bevisstheten rundt læringspraksis i museumsinstitusjoner, ved blant annet å analysere institusjonenes arbeide og deres innvirkning på individer og samfunn. Dermed kunne institusjonene bruke et språk som policy-nivået ville forstå, samtidig som modellen er et tydelig steg vekk fra den enveiskommunikasjonen som har preget museumsverdenen tidligere. Ved å utvikle bedre læringsopplevelser ville man dessuten oppnå at mennesker ble mer inspirerte til å lære og gjenopplade læring som noe viktig i livet. En styrke ved verktøyet er at det tar høyde for at læringen kan være alt fra livsforvandlende til overflatisk og temporær, samt at læring finner sted under svært ulike forutsetninger (Hooper-Greenhill 2004: 163). En annen fordel med GLO er at det søker å forstå motivasjonen for et besøk ved noe annet enn demografiske faktorer (Jönsson og Peterson 2011: 33).

Verktøyet ble utviklet innenfor fem områder (se Illustrasjon 1.2 nedenfor). Det første, kunnskap og forståelse, handler om å kunne skape mening eller oppnå dypere forståelse, å skape sammenhenger og relasjoner mellom forskjellige ting og anvende eksisterende kunnskap på nye måter. Ferdigheter, det andre punktet, forstås som det å vite hvordan

man gjør noe konkret. Det kan være intellektuelle ferdigheter som å kunne lese, tenke kritisk og analytisk og vurdere sammenhenger, men også være evnen til å forstå tall, til å kunne lese og skrive, håndtere store mengder av informasjon, eksempelvis via informasjonsteknologi. Videre inkluderer det sosiale, emosjonelle, kommunikative og fysiske ferdigheter.



*Illustrasjon 1.2 GLO – et verktøy til evaluering og planlegging av almen kompetanseutvikling.**

Det neste punktet, holdninger og verdier, dreier seg om å håndtere følelser og oppfatninger i forhold til oss selv og andre mennesker. Det inkluderer også det å kunne begrunne egne handlinger og holdninger, og ikke minst hvordan de henger sammen. Det fjerde momentet, moro, inspirasjon og kreativitet handler om evnen til å kunne gjøre andre og seg selv glade, fordi det anses som en forutsetning for læring, men også for å kunne tenke og handle innovativt og eksperimenterende. Det bidrar også positivt til motivasjon.

For å kunne leve i et postindustrielt samfunn kreves det at mennesker er i stand til å kunne endre måten de har innrettet livet sitt på. Dette gjelder ikke bare i forhold til arbeidet, men også i forhold til familie, studier og den måte de inngår i en større samfunnsmessig sammenheng på. Det er altså tale om behovet for å kunne være aktiv og utvise en atferd som er proaktiv – som er det siste punktet i GLO. For å kunne mestre dette er det viktig å også kunne endre atferd i forhold til å være proaktiv når det handler om å lære seg nye ting og utvikle nye ferdigheter.

Med andre ord er det tale om evnen til å kunne gjennomføre forandringer på både et subjektivt og generelt nivå (Sonne 2009: 14-19).

** Illustrasjon 1.2 er oversatt fra engelsk til norsk av Sonne og Kieding Banik. Den originale versjon av GLO med engelsk begrepsapparat finnes i Appendix 3.*

GLO er altså et slags helhetlig evaluerings- og planleggingsverktøy som tar utgangspunkt i hele mennesket. Det er basert på en konstruktivistisk tilnærming til læring, forstått på den måte at læringen ved kulturarvsinstitusjoner ifølge GLO skal være basert på deltakelse og dialog. Besøkende kan også lære av hverandre i prosessen. I samtaler kan de, slik modellen også åpner for, ta i bruk tidligere kunnskap og kombinere det med nye observasjoner og i samtale komme fram til en felles ny forståelse. GLO representerer dermed et brudd med tradisjonell kulturarvsformidling, slik vi har vist ovenfor.

Videre kan GLO brukes som en strukturell tilnærming for å undersøke læring i museer ved at spørreskjemaer eller kvalitative intervjuer følger dens fem hovedpunkter. Den kan imidlertid også anvendes for å skape struktur i allerede eksisterende materiale, og den er også anvendelig som et komparativt utgangspunkt. En av dens styrke, i henhold til dens talsmenn, er at den hjelper museumspersonale å stille konstruktive spørsmål både til planlegging og evaluering, og bidrar dermed til en mer fruktbar dialog med de besøkende (Jönsson og Peterson 2011: 52).

GLO har selvsagt blitt kritisert. Blant annet har det blitt innvendt at GLO kun måler det som besøkernes selv sier om deres egen læring. En annen kritikk er at GLO ikke er egnet til å måle læringseffekter over tid. Mye læring skjer en god tid etter et besøk er gjennomført, når det har vært tid til refleksjon. GLO har i tillegg blitt anklaget for at verktøyet er så bredt at det kan være vanskelig å definere hva læring er og ikke er. Det har også blitt argumentert med at GLO vender seg innad mot kulturarvssektoren selv, ettersom GLO er utviklet av arkiver, biblioteker og museer og Storbritannia (Jönsson og Peterson 2011: 46-48). En annen type kritikk, som ikke har GLO som utgangspunkt, men som rammer tenkningen, er at fokus på publikums opplevelser kan forringe de andre oppgavene et museum har (Jönsson og Peterson 2011: 5). Andre vil framheve at det viser til en kommersialisering av samfunnet som kultursektoren tradisjonelt har vært en motsats til (Jönsson og Peterson 2011: 8). Noen viser også til museer ikke skal bedrive sosialt arbeid, eller er tvilende til at museer kan gjøre en så stor individuell og samfunnsmessig forskjell som GLO, og enda mer i sammenheng med GSO, hevder at kan finne sted.

Til tross for kritikken fremheves GLO siden som et viktig verktøy for museene, da GLO er velegnet til å måle andre enn de rent økonomiske verdiene. GLO fremhever kultur som noe verdifullt i seg selv. Dette står i kontrast til mange andre evaluerings- og målingsverktøyer, som er utviklet av transnasjonale økonomiske organisasjoner som OECD og Verdens

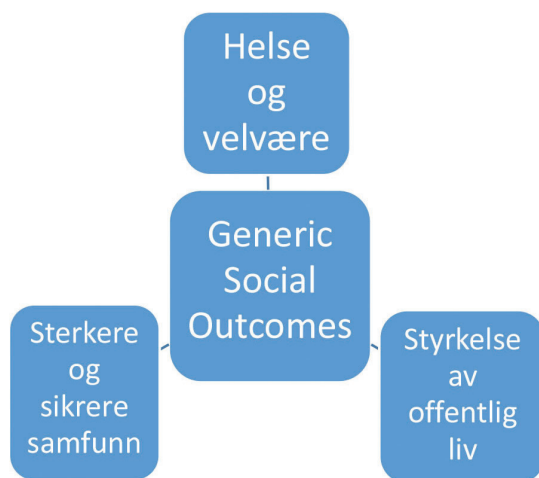
økonomiske forum (WEF). Videre er GLOs sosialkonstruktivistiske utgangspunkt for planlegging og evaluering av læring i tråd med rådende oppfatninger av hvordan læring best skjer mer overordnet.

Generic Social Outcomes

I tillegg til GLO utviklet The Museums, Libraries and Archives Council *Inspiring Learning for All*-prosjektet *Generic Social Outcomes* (GSO) som en del av GLO. GSO har fokus på sosiale læringseffekter som knytter an til samfunnets overordnede fordeler av at kulturarvsinstitusjoner engasjerer seg i å medvirke til læring. Det kan eksempelvis være å bidra til større sosial sammenheng, til bedre helse og velvære eller til at andre lokale og nasjonale policy-prioriteringer blir nådd (Arts council, measuring outcomes, uten dato).

Ved å ikke bare fokusere på GLO men også på GSO med fokus på å bygge bedre helse og velvære, sterkere og mere sikre samfunn samt å styrke det offentlige liv via kulturarv ser vi noe interessant. GSO er en del av begrepet kultur-generasjon 3.0 hvor kulturarvsområdet via læring ikke bare genererer individuelle læringseffekter, men også sosiale og samfunnsmessige læringseffekter. Et mål med GSO er eksempelvis å fremme at kulturarvsområdet anvender et språk som reflekterer språket til politiske beslutningstagere og regjeringer. Dermed innpasses også museene via GSO i en større samfunnsmessig kontekst og blir en del av denne. Som med individuell læring, foregår en museumsorganisasjons utvikling ikke heller i en isolert kontekst. Dette bør ifølge GSO reflekteres blant annet i organisasjonens mål, visjon og misjon.

Samtidig med at GSO representerer noe nytt i tenkningen til museer og andre kulturarvsinstitusjoner bør det tas med i bevisstheten at GSO er et britisk planleggings- og evalueringsverktøy utviklet for å svare på bestillinger i det britiske samfunn. Det finnes derfor ingen grunn til at museene eller kulturarvsområdet generelt i Skandinavia skal la seg nøye med den britiske variant når organisasjonene utvikles. I de skandinaviske samfunn kan det finnes helt andre bestillinger enn i Storbritannia.



Illustrasjon 1.3 Generic Social Outcomes (GSO).

Det må også påpekes at GSO er rett så begrenset med sine tre områder for samfunnsmessig utvikling. Nyere tilganger til kulturens rolle i samfunnets utvikling tilbyr mere omfattende rammeverk. Sacco var eksempelvis et eksempel på hvordan mere omfattende begrepsapparater er i utvikling med hensyn til å adressere spill over-effekter mellom kulturområdet og resten av samfunnet. Ikke desto mindre kan GSO være en god inngang til inspirasjon med hensyn til å utvikle sin egen museums- eller kulturarvsinstitusjon.

Museet som lærende organisasjon

Ifølge ICOM har museene et samfunnsoppdrag. De er institusjoner som skal tjene samfunnet. Denne målsetting reflekteres eksempelvis i Norge og museumsutredningen fra 1996 (Eriksen 2009: 14). I den norske regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion (2020-2023) fremgår det at «Det er en demokratisk utfordring at det offentlige kulturlivet ikke speiler hele befolkningen» Det fremheves i fortsettelsen at «Representasjonen må økes i alle ledd for å skape rom for flere historier basert på mangfoldet i befolkningen» (Handlingsplan 2019: 34). Eksemplet fra Norge er et eksempel på at kulturområdet og med det kulturarvsområdet med museene ikke ifølge

den norske regjering i tilstrekkelig grad følger med tiden og lever opp til deres samfunnsoppdrag. De tjener med andre ord ikke samfunnet i tilstrekkelig grad. Hva kan være årsaken til det?

Her kan det være relevant å knytte begrepet læring og sosiale rom til begrepet lærende organisasjoner. Dette er et område The Museums, Libraries and Archives Council prosjektet *Inspiring Learning for All* også knytter til området for GLO og GSO (se Appendix 5). Ifølge målene til lærende organisasjoner bør det finnes en delt visjon med hensyn til museets rolle og formål, det bør finnes åpenhet i forhold til nye ideer og tilganger, det må være en grunn for å ta initiativer, at arbeide i lag og at arbeide med fleksible tilganger. Endelig bør det finnes grunnlag individuell og profesjonell utvikling,

Dette henger godt sammen med teori om lærende organisasjoner og Peter Senges *Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. I boken peker Senge på at en lærende organisasjon må mestre fem disipliner: for det første må det finnes personlige evner med henblikk på å skape ens egen fremtid. For det andre må det finnes en felles visjon i organisasjonen. For det tredje må det finnes mentale modeller som kan overvinne motstand mot endringer i organisasjonen. For det fjerde må det finnes en vilje og kultur relatert til læring i lag. For det femte må det finnes en helhetstenkning som knytter de første fire områdene sammen (gjengitt i Hustad 1998: 41-42).

The Museums, Libraries and Archives Council prosjektet *Inspiring Learning for All* knytter den lærende organisasjon direkte til å kunne forbedre yteevnen for en organisasjon som et museum. Det kan handle om å forbedre individers effektive læringsmuligheter. Det kan handle om å skape inspirerende og tilgjengelige læringsmiljøer. Det kan handle om å bygge kreative læringspartnerskaper. Til sist kan det handle om å plassere læring i sentrum av ens organisasjon.

Ved å flytte fokus fra individet som skal lære seg noe til organisasjonen som en lærende organisasjon og dermed til organisasjonens rolle i læringssamfunnet, blir målet om å skape økt læring via sosiale rom maksimert fra bare å handle om den enkelte til å handle om museumsinstitusjonen selv og til og med om samfunnet som helhet. Ringen er dermed sluttet i og med at læringseffektene blir så omfattende som mulig og på så mange nivåer som mulig.

Konklusjon

På tross av uenigheter eksempelvis i ICOM med hensyn til i hvilken retning museet skal utvikle seg er museet i endring. Som institusjon representerer museet i stadig stigende grad et sosial rom hvor mennesker har mulighet for å møtes. Museet representerer i tillegg i stigende grad en arena for livslang læring, så vel for formell, uformell men i særlig grad for ikke-formell læring. Museet er dermed inne i en utvikling i retning av å bli en sosial møteplass for livslang læring. Dermed kan man si at museet beveger seg bort fra en tradisjonell samlingsorientering og i retning av en publikumsorientering med fokus på læring, men også opplevelser. Å bevege seg fra å være en tilbudsorientert institusjon til en etterspørselsorientert institusjon innebærer mange fordeler, men naturligvis også mange utfordringer. På den positive siden blir et museum som sosial møteplass og arena for livslang læring mer relevant for samfunnet. Museet kan dermed koble seg til politiske målsetninger om å være bidragsyter til innovasjon, økonomisk vekst via økt konkurransekraft, sosialt samhold og bærekraft. Museene og kulturarvsinstitusjonene har mye å bidra med i den forbindelse. Dette framgår av de mange policy-dokumenter med mål og strategier som ikke minst EU har utviklet de siste 10-15 år.

Muligheter innebærer også utfordringer. For museene handler det i høy grad om å plassere seg som lærende organisasjoner med hensyn til å være nyskapende og innovative. Det setter stort fokus på museenes egen kapasitet til å utvikle seg. Mange nordiske museer er sannsynligvis godt i gang med denne omstilling, som især stimuleres av en europeisk kulturpolitikk med fokus på at kultur og kulturarv ikke bare har en egenverdi. I den europeiske kulturpolitikk forventes museene og de øvrige kulturarvsinstitusjoner å være en del av en større helhetsstrategi for samfunnets utvikling som blant annet innebærer en utvikling mot å bli en sosial møteplass for livslang læring. Som vi har vist kan dette betegnes som et uttrykk for et paradigmeskifte og en utvikling i retning av det vi har omtalt som kultur generasjon 3.0.

Kapitel 2

Måder at skabe sociale oplevelser og læringsrum på museerne

Martin Brandt Djupdræt og Anna Hansen

Museer bliver i høj grad brugt til sociale udflugter.⁴ Hvad kunne være med til gøre museerne til endnu bedre sociale rum, ved at understøtte samtaler og interaktionen den besøgende imellem?

Projektet *Increased Learning Through Social Spaces* har set på de erfaringer museerne har gjort og har analyseret hvilke elementer, der på museerne er med til at skabe sociale rum.⁵ Det er resultaterne af denne undersøgelse, der bliver præsenteret i dette kapitel.

Indsamling og udvikling af undersøgelsesmetoden

Hvordan fungerer social interaktion på museer? For at få et overblik blev der indsamlet gode eksempler på forskellige typer sociale oplevelser og interaktioner, der kan finde sted i udstillinger på museer i Sverige, Norge og Danmark. Vi indsamlede i alt 30 eksempler fra 16 forskellige museer.⁶ Målet var ikke at lave en fuldkommen kortlægning over alle muligheder, men at få indsamlet nok eksempler til at kunne bruge det som et datasæt til analyse af, hvilke typer af interaktion der kan ske på museerne. Vi ville også afprøve forskellige måder at registrere den interaktion og den læring, der sker i forbindelse med besøg i udstillingerne.

Eksemplerne var forskelligartede og fra forskellige typer af museer. Museerne var både naturvidenskabelige og kunsthistorisk orienterede,

4 Den nationale brugerundersøgelse i Danmark viser, at det hvert år er mere end 90 % af museets brugere, som besøger museerne sammen med andre. Samme tendens ses også i andre lande. Djupdræt 2019: 2.

5 Se denne publikations indledende artikel for en nærmere beskrivelse af projektet *Increased Learning Through Social Spaces*.

6 Indsamlingen af eksempler fandt sted i 2018 og 2019. De 16 museer var: Interkulturelt museum, Oslo; Oslo Bymuseum; Teknisk Museum, Oslo; 22. juli-senteret, Oslo; Senter for Studier av Holocaust og Livssynsminoriteter, Oslo; Steno Museet, Science Museerne, Aarhus; Arbejdermuseet, København; AROS, Aarhus; Den Gamle By, Aarhus; Östergötlands museum, Linköping; Jamtli, Östersund; ABBA-museet, Stockholm; Scenkonstmuseet, Stockholm; Järnvägs museet, Kristianstad; Dunkers Kulturhus, Helsingborg og Regionsmuseet Skåne, Kristianstad. Eksemplerne blev blandt andet samlet i den upublicerede rapport Banik m.fl 2019.

samt frilandsmuseer og andre kulturhistoriske museer. Der var eksempler på digitale løsninger, men også social interaktion skabt helt uden teknologi. Dette gav stor variation og viste de mange forskellige måder, hvorpå museerne kan arbejde med at igangsætte en social interaktion.

Ved de 30 eksempler blev der noteret og undersøgt hvor og hvornår, der skete en interaktion på museet, og hvad det var som gjorde, at de besøgende talte sammen eller på anden måde henvendte sig til andre.

Ud fra denne analyse, og diskussioner med museumskollegaer fra de involverede museer, kom vi frem til, at eksemplerne kunne grupperes i tre overordnede indgange: *Refleksion*, *Fysiske påvirkninger og elementer* og *Aktiviteter*, og hver af de elementer kunne så underdeles i to eller tre elementer. På dem måde identificerede vi i alt syv forskellige overordnede aspekter, der kan være med til at understøtte museernes evne til at skabe sociale museale rum.

Aspekter som skaber social interaktion

Alle museer ønsker at engagere deres besøgende på forskellig vis, men det kan være mere eller mindre bevidst, at den sociale interaktion finder sted. I nogle tilfælde bliver denne sociale interaktion bevidst konstrueret af museerne, i andre tilfælde opstår interaktionen uden, at museerne bevidst reflekterer over det eller skabte mulighederne for at dette skulle ske. Ved at give et overblik over, hvilke elementer der kan skabe social interaktion, er det vores håb, at museerne og andre kulturinstitutioner kan blive bedre til at tilvælge denne mulighed og være bevidst om, hvorfor interaktionen sker eller ikke sker.

Gennem analysen af den sociale interaktion i de 30 indsamlede cases kunne vi se tre overordnede indgange til social interaktion:

- 1) Den *refleksion*, som de besøgende får gennem besøget på museet
- 2) De *fysiske påvirkninger og elementer*, der er i museets udstillinger
- 3) De *aktiviteter*, som de besøgende kan gøre på museet

Det er tre forskellige tilgange, som kan kombineres og være til stede på samme tid. Refleksionen handler om den brug og opfattelse museumsgæsten har. Påvirkninger og elementer handler om de personer og fysiske elementer gæsterne møder på museet. Aktiviteter er det, de besøgende selv gør på museerne.

I forhold til den besøgendes *refleksion* har disse elementer sociale kvaliteter:

- 1.1 Erindring (nostalgi, kobling til egen personlig historie)
- 1.2 Overraskelse

I forhold til de påvirkninger museets rum og udstillinger kan give, er det brugbart at se på disse elementer:

- 2.1 Personale (aktører, skuespillere, personale på museet)
- 2.2 Rekvisitter (genstande, fysiske elementer)

I forhold til at få de besøgende engageret i aktiviteter kan disse typer af aktiviteter noget forskelligt:

- 3.1 Aktivitet sammen (samarbejde, rollespil mellem de besøgende)
- 3.2 Aktivitet gennem spil og konkurrencer
- 3.3 Aktivitet alene, mens andre kan se på og følge med

Der vil kunne være flere af de i alt syv ovennævnte elementer til stede på en gang. Det kan for eksempel være en opstilling, der *overrasker* gennem brug af *rekvisitter*, og hvor de besøgende skal lave en *aktivitet sammen*. I de følgende eksempler fra forskellige museer er der taget udgangspunkt i et af elementerne, men der noteres også hvilke andre elementer, der understøttes.

Ud fra undersøgelsen i de indsamlede eksempler var vores hypotese, at disse ovennævnte elementer kunne hjælpe med til at skabe sociale rum. For at teste dette, blev nogle af eksemplerne udvalgt til en grundigere analyse af elementet og de mekanismer, der måtte skabe et socialt læringsrum ved elementet. For at undersøge den sociale interaktion og læring blev der anvendt forskellige observations- og evalueringsmetoder og i nogle af elementerne også flere på én gang. Dette blev gjort dels for at undersøge elementet bedst muligt, men også for at vurdere hvilke metoder, der har hvilke styrker, når social interaktion og læringen skal evalueres. Ud fra den indledende undersøgelse blev det fastlagt, at følgende tre metoder var brugbare til at evaluere den sociale interaktion og læring, der sker i museets rum:

- Observation af publikum
- Spørgeskemaer
- Semi-strukturerede interview⁷

⁷ Observationerne skete ved, at de besøgende uden at der var kontakt til dem blev observeret.

I den følgende gennemgang af de ovennævnte syv aspekter, bliver hvert aspekt beskrevet gennem en eller flere cases. For at vise den oplevelse og læring, der var ved det sociale rum skabt gennem aspektet, er den benyttede evalueringsmetode også beskrevet.

Refleksion

Der skabes hele tiden situationer på museerne, hvor folk reflekterer over det, de får at vide. I vores observationer kunne vi se, at der var situationer, hvor de besøgende i højere grad fik lyst til at fortælle andre om den indsigt eller oplevelse, de lige havde fået. Det skete, når oplevelser overraskede dem, eller når det fik dem til at tænke på situationer fra deres eget liv.

Overraskelsen har både et følelsesmæssig og et socialt element. Der findes forskning omkring forbrug og service som viser, at den positive overraskelse både giver glæde og mindeværdige oplevelser (Wooliscroft & Ganglmair-Wooliscroft 2016: 154 ff. og Pine & Gilmore 1999: 95-100).

I undersøgelser om, hvordan at det at blive overrasket kommer til udtryk, er et tydeligt tegn, at folk giver lyd fra sig, og dermed ønsker at tiltrække sig opmærksomhed fra andre (Vanhamme 2000).

Social interaktion og erindring støtter hinanden og forskere har fremhævet sammenhængene mellem, at menneskets udviklede evner til at huske begivenheder detaljeret med at der blev udviklet sprog og sociale strukturer, hvor fælles oplevelser og følelser kunne deles (Tomasello 2000; Donald 2012). I forbindelse med reminiscensarbejde med ældre er der også

Der blev tilstræbt nøjternt at beskrive, hvad de besøgende foretog ved elementerne eller forløbene. Observationen kan bruges til at se, hvad de besøgende gør. For også at få et bedre indblik i, hvad de besøgende tænkte og hvilket udbytte de må få ud af elementet, blev der ved flere af dem også lavet et spørgeskema eller et semi-struktureret interview.

Spørgeskemaet var designet efter Generic Learning Outcomes (GLO), der er en bred definition af læring oprindeligt udviklet af engelske kulturarvsinstitutioner (Graham 2013). De fem elementer GLO består af er: 1) Kundskab og forståelse, 2) Færdigheder, 3) Aktivitet, adfærd, proaktivitet, 4) Underholdning, inspiration og kreativitet og 5) Holdninger og værdier. Disse fem elementer blev i denne undersøgelse suppleret med spørgsmål om 6) Social interaktion og 7) Den social interaktionens betydning. GLO er nærmere beskrevet i kapitel 1 i denne publikation. Se også appendix 3 omkring GLO og appendix 6, der er en viser de viser de observationsskema og de rammen for spørgeskemaer, som undersøgelsen benyttede sig af.

Semi-strukturerede interviews benyttede sig af at kunne spørge ind til hele oplevelsen, de besøgende havde på museet og til at spørge ind til aspekter som de besøgende særligt var optaget af eller havde lagt mærke til. En nærmere gennemgang af de tre evalueringsmetoder er i denne publikations kapitel 3. Se også appendix 6, der er en gennemgang der viser de spørgsmål vi brugte i interviewene.

et fokus omkring, at der sker sociale interaktioner, når folk bliver mindet om situationer fra eget liv. Der bruges genstande, der skaber erindringer bevidst til at sætte samtaler i gang. Et parameter, som der særskilt er fokus på indenfor reminiscensarbejdet omkring ældres velvære, er den sociale interaktion mellem aktiviteternes deltagere.⁸

Erindringen, det fysiske rum og det sociale ved museumsbesøget er aspekter, der også kan gribe ind i hinanden. Museumsforskerne John Falk og Lynn Dierking har beskrevet hvordan at museumsoplevelsen består af de tre elementer:

Den fysiske kontekst, der er de genstande, rekvisitter og rum museer består af.

Den personlige kontekst, der er de historier og oplevelser de besøgende selv har med sig, når de besøger museet.

Den sociale kontekst, der er dem, vi besøger museer sammen med og den interaktion, der uvægerligt vil være med andre man deler rum sammen med.⁹

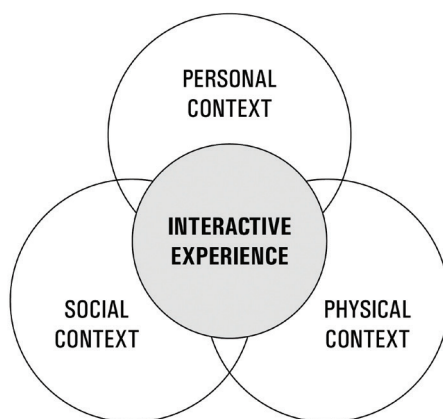


Illustration 2. 1 Falk og Dierkings The Interactive Experience Model.

8 Social interaktion er for eksempel en af de parametre, der undersøges omkring erindring og velvære i observationsmetoden Greater Cincinnati Chapter Well-Being Observation Tool (Rentz 2002). I Hansen 2017 er der eksempler på, hvordan erindring bruges på nordiske frilandsmuseer omkring sociale sammenhæng for ældre, som lider af demens. Der er også forskning, som viser, at der er forbindelse mellem de to aspekter ved at social interaktion er med til at styrke personers evne til at huske (Smith m.fl. 2018).

9 The Interactive Experience Model blev præsenteret i Falk & Dierking 1992: 1-7. Modellen blev senere omdøbt til Contextual Model of Learning i Falk & Dierking 2000: 26-29.

De tre elementer er hos Falk og Dierking tre elementer i oplevelsen, men ved at vække fælles erindringer og identifikationer hos gæsterne med museers virkemidler kan den sociale interaktion også påvirkes.

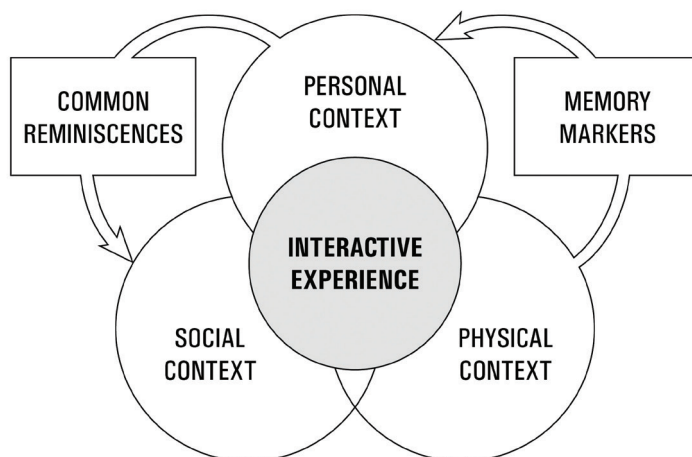


Illustration 2.2 Interaktion mellem elementerne i The Interactive Experience Model.

Ved at museet gennem genstande og andre fysiske elementer vækker minder, kan disse elementer styre de besøgendes fælles hukommelse og erindringer i en bestemt retning. Det gør, at der er fælles emner at tale sammen om. Dermed påvirker minderne, som genstandene skaber, den sociale interaktion mellem de besøgende (Djupdræt 2019a: 10).

1.1 Erindring

Elementet, som handler om erindring, nostalgi og kobling til egen personlig historie, har fokus på, at folk kan forholde sig til noget i udstillingen, som de forbinder med begivenheder i deres eget liv. Dette gør, at de gerne deler disse egne personlige minder og oplevelser med andre. På denne måde skabes en læring om hinanden og om begivenheder, objekter, minder og andre ting, der er forbundet med det, der er i udstillingen.

Erindring. Case: Fotosamlingen i Järnvägmuseet, Kristianstad

På Järnvägmuseet i Kristianstad er der et rum med en fotosamling. Der kan de besøgende se film, dokumenter og billeder fra fotosamlingerne.

Der er både bøger, fotografier og digitale billeder, der alle er har med jernbanerne at gøre. 12 observationer blev foretaget af forskellige grupper med en til seks personer i grupperne. I alle grupper, selv der hvor folk besøgte museet alene, var der en eller anden form for interaktion. Mange talte med dem, de besøgte museet sammen med, men de besøgende talte også med museets personale eller andre besøgende.

Samtalerne handlede mest om det, de besøgende så på fotografierne og filmene, om steder de genkendte, og om mennesker, tog og togrejser, som de havde personlige minder om. Det var tydeligt, at genkendelserne og de personlige minder gjorde, at de besøgende stoppede op, og de besøgende blev længere i denne afdeling af museet, når der var en interaktion. Det var en gruppe, hvor der ikke var samtaler mellem de besøgende, og de opholdt sig kun tre minutter i området. I de andre grupper var der social interaktion, og de blev der i længere tid. De fleste opholdt sig fra cirka ti til tredive minutter i området, mens et par grupper opholdt sig der i en time og tredive minutter.

For at få en forståelse af hvilken læring der måtte ske ved denne oplevelse, blev der spurgt ind til dette gennem det spørgeskema inspireret af GLO, som tidligere er nævnt.¹⁰ Af svarene kunne det ses, at de besøgende syntes, de lærte meget om jernbanen omkring Kristianstad, og at de syntes, de var en sjov oplevelse. Tre grupper blev spurgt om deres interaktion ved fotosamlingen. Der hvor de selv vurderede, at de har talt meget med andre, tillagde de denne interaktion stor betydning, men den gruppe der ikke selv synes, de havde samtaler med andre, tillagde ikke denne kontakt en stor betydning.

Udover at have et *erindringsmoment* var udstillingen på Järnvägmuseet båret af *rekvitter*, film og billeder og det var et område på museet, hvor de besøgende kunne lave en *aktivitet hver for sig, mens andre kunne se på, følge med* og kommentere undervejs. Der var også nogle, der havde en interaktion gennem en *aktivitet, der fungerede som en slags konkurrence* ved, at de diskuterede hvilke af de billeder og historier, som blev vist på en stor skærm, der nu skulle undersøges nærmere.

10 Se note 7 i denne artikel og kapitel 1 i denne publikation. Publikumsreaktionerne blev samlet ind af personale på Järnvägmuseet.



*Illustration 2.3 og 2.4 Fotosamlingen på Järnvägsmuseet i Kristianstad.
Foto: Regionmuseet i Skåne.*

Opsamling

Casen og observationerne fra Järnvägsmuseet viser at indholdselementer, der vækker erindring kan sætte samtaler i gang hos de besøgende. Når dette greb bruges, skal man naturligvis overveje, hvilke erindringer de besøgende selv kan have med, og om der er erindringer, der skal undgås at fokusere på. Et aspekt, der kan tages i betragtning, er om museet eller bestemte udstillinger bliver besøgt af grupper med flere generationer. Hvis det er tilfældet, er der flere ”erindringer” at kunne aktivere. Og det er nok, at der er én person, som får vakt vedkommendes erindring for at samtalen og perspektiveringen mellem forskellige tider og erfaringer kan begynde. Museets målgrupper har naturligvis også betydning for, hvad der vækker minder, og hvilke minder det måtte være. Lokalhistoriske museer i byer hvor mange bliver boende i området, kan have gode muligheder for at vække erindringer om steder og begivenheder, som de besøgende kender fra egen historie eller deres families historie. Men museets emne kan også gøre, at der kommer bestemte målgrupper. På Järnvägsmuseet kommer der mange besøgende fra Danmark og Tyskland. De har sjældent et stort kendskab til Kristianstad. I stedet er de interesseret i tog, og billederne, filmene og rekvisitter i denne del af museet kan vække minder om togrejser helt andre steder. Associationer og minder er ikke begrænset til geografiske områder. Det er også et vigtigt aspekt at overveje. Noget andet der er værd at tænke over i forbindelse med erindringer er, at der er mange forskelligartede associationer til det man ser og oplever. Og de forskellige associationer kan vække minder. For nogle af brugerne af billedsamlingerne i Järnvägsmuseet var det måske slet ikke billederne af

lokomotiverne og togene som fremkaldte erindringer, det kunne også være helt andre ting på fotografierne, som for eksempel byerne, landskabet, tøjet fra forskellige tidsperioder, huse og biler.

Fordi folk har forskellige referencerammer, oplevelser og erfaringer, kan det være vanskeligt at skabe oplevelser med henblik på at fremkalde minder. Det er svært at forudse, hvad forskellige mennesker tænker over og hvilke detaljer, de ser og lægger vægt på. Der vil dog sandsynligvis være nogle generelle områder, som man kan antage, kan fremkalde minder. For eksempel vil fotos fra en bestemt tidsperiode oftest skabe erindringer for mennesker, der har levet i denne tid. Et sidste element, der også er værd at overveje, er, om nogle elementer kan skabe en fremmedgørelse for nogle, fordi de ikke har samme fælles historiske eller kulturelle referenceområder som andre, de besøger museet sammen med og derfor føler sig udelukket fra et fællesskab.

1.2 Overraskelse

Dette element handler om, at den besøgende oplever noget uventet; noget der overrasker dem. Hvad, dette kan være, varierer naturligvis fra person til person afhængigt af tidligere viden og erfaring. Det er dog muligt at konstruere elementer i udstillingerne, der er direkte beregnet til at overraske. Det kan for eksempel være forskellige typer rekvisitter og ting, du opdager på uventede steder, eller fakta og situationer der vækker forundring eller overraskelse.

Overraskelse. Case: Sim Sala Bim, Regionmuseet Skåne

Udstillingen Sim Sala Bim blev vist på Regionalmuseet Skåne i sommeren 2019. Udstilling, der oprindeligt blev produceret af Upplandsmuseet, handlede om illusioner og magi. I udstillingen var der blandt andet tre installationer, hvor besøgende selv kunne prøve forskellige tryllekunst, og hvor de kunne undersøge, hvordan de fungerede. Den ene installation var en vægt, der nogle gange let kunne løftes, og sommetider ikke kunne flyttes. En anden var en kasse der kunne trækkes ud. Nogle gange indeholdt den kugler og andre gange var den tom. Den tredje installation var en kasse, hvor man kunne få ting til at forsvinde.

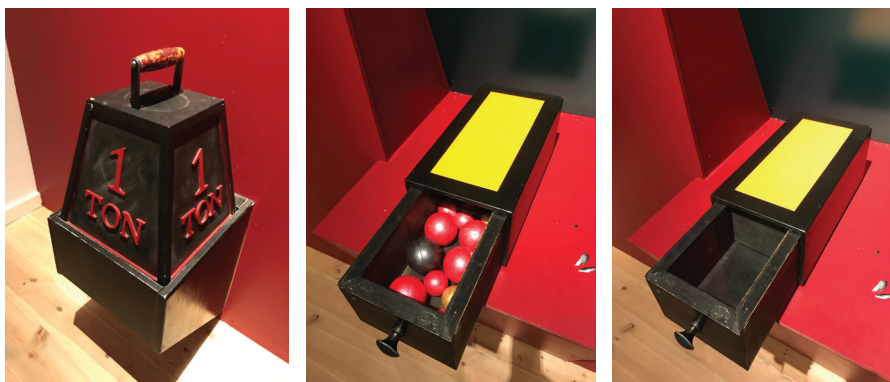


Illustration 2.5, 2.6 og 2.7 Løfteinstallationen og installationen, hvor kugle forsvinder ved Sim Sala Bim udstillingen på Regionmuseet Skåne.

Foto: Regionmuseet i Skåne.

Der blev lavet observationer af otte forskellige grupper ved de tre beskrevne installationer i udstillingen. Grupperne var mellem to og fem personer. I alle grupperne var der en social interaktion inden for gruppen. De forklarede hinanden, hvordan de forskellige tricks fungerede, de overraskede hinanden ved at være i stand til at udføre et trick, som de andre endnu ikke forstod eller havde haft tid til at se, og de forsøgte i fællesskab at forstå, hvordan installationen fungerede. De diskuterede også, hvordan tricket fungerede eller kunne fungere.

Overraskelseselementet fungerede godt i disse stationer, fordi mange blev forundret over, at nogen i gruppen kunne få det til at fungere, når de nu ikke selv kunne. I en af grupperne forsøgte først en voksen at løfte vægten flere gange, uden at kunne det. Derefter løftede et lille barn vægten, hvilket overraskede både den voksne, der prøvede, og de andre i selskabet. Flere i gruppen fik også en overraskelse, da de læste beskrivelsen af, hvordan at tricket fungerede og talte derefter med hinanden om det.

Observationerne viste, at adfærden i alle grupperne var at forsøge at få det til at fungere og instruere hinanden med kommentarer som ”gør dette” eller ”prøv dette”. Efter at de havde fundet ud af, hvordan det fungerede, blev kunsten så at vise det til de andre i gruppen med et ”sim sala bim ”eller” abracadabra ”, når de udførte tricket selv, som om de udførte deres egen lille trylleshow.

Ved installationerne talte de med hinanden, forklarede ting, hjalp hinanden med at forstå og læste den tekst, der forklarede installationerne højt for hinanden. Der blev også observeret, at en forklarede tricket for

en anden besøgende, der ikke forstod den svenske tekst. Det var tydeligt, at problemløsningen, overraskelsen, AHA-oplevelsen var noget, som startede en interaktion, der gjorde indtryk på de besøgende og som i et stykke tid gav dem en god social oplevelse sammen. Det var gennem det at opdage og være sammen, at læringen lå, som det også beskrives indenfor GLO kategorien 4) *Underholdning, inspiration og kreativitet*.¹¹

Målet med læringen i denne del af udstillingen var at øge forståelsen af, hvordan illusioner fungerer, og hvordan vi kan blive snydt. Otte andre grupper der besøgte denne del af udstillingen blev interviewet eller svarede på spørgeskemaer inspireret af GLO. De blev bedt om at vurdere om de havde fået en større forståelse af, hvordan illusioner fungerer på en skala fra 1 til 5, hvor 5 var den bedste vurdering. Halvdelen svarede 4 eller 5 og alle der gav denne vurdering svarede også positivt på, at de havde en sjov oplevelse. I alt gav seks af grupperne vurderingen 4 eller 5 om, at udstillingen var en sjov oplevelse.

Udover at disse installationer i Sim Sala Bim udstillingen havde til formål at give et overraskelsesaspekt, var det også elementer, der førte til en *aktivitet, de besøgende udfører sammen*. De fleste grupper arbejdede sammen for at prøve at forstå, hvordan tingene fungerede, de forklarede hinanden og hjalp hinanden med at gennemføre illusionerne. Installationerne i udstillingen var i sig selv også den *requisit*, der muliggjorde både overraskelsen og interaktionen.

Opsamling

Observationerne fra Regionsmuseet viser hvad der sker, når mennesker bliver overraskede. De henvender sig til andre og undres sammen med dem over det, som de oplever. Det er med til at gøre overraskelser til gode sociale elementer, og responsen fra de besøgende tyder også på, at det gør det til et underholdende element, som også kan være med til at styre den læring, der kan ske. Overraskelser er også noget, det er sandsynligt, at man husker (Wooliscroft & Ganglmair-Wooliscroft 2016: 154 ff. og Pine & Gilmore 1999: 95-100). Dermed kan overraskelser og forundringer i museet også få et længere socialt liv ved, at det er noget, som de besøgende sandsynligvis vil dele med andre efter museumsbesøget.

¹¹ Se note 7 i denne artikel og kapitel 1 i denne publikation. Publikums reaktioner blev samlet ind af personale på Regionsmuseet Skåne.

Fysiske påvirkninger og elementer i museet

Museerne giver oplevelser og formidler viden gennem museets genstande, rekvisitter og rum. Disse elementer påvirker også den sociale interaktion og læring, som kan ske på museet.¹² De besøgendes oplevelse og samvær er også i høj grad påvirket af, hvordan museets personale agerer overfor gæsterne. Undersøgelser inden for kundeoplevelser viser, at det personlige møde har en væsentlig betydning for oplevelsen, og gode råd til at gøre den oplevelse bedst mulig er blandt andet, at de ansatte aktivt skal skabe et socialt rum ved at være lyttende og opmærksomme, og at de ansatte indgår i dialog med brugerne og faciliterer, at de kan tale sammen.¹³

Museernes fysiske elementer og ansatte kan både være positive og negative påvirkninger i forhold til at få museets gæster til at interagere sammen, og der er dermed aspekter, hvor ændringer og refleksion over egen praksis kan have stor betydning. Her er der beskrivelser af, hvordan personale og brug af rekvisitter kan understøtte interaktion og skabelsen af et socialt musealt rum.

2.1 Personale

Dette element handler om interaktionen mellem museets personale og den besøgende, og kræver derfor oftest en aktiv deltagelse af museets ansatte. Det kan være personale, der fungerer som guider, er del af et undervisningstilbud, er tilgængelige for at besvare spørgsmål, eller som har en rolle som en historisk person. Fælles for alle disse museumsansatte er, at de er et sted på museet netop for at bidrage til læring og til den besøgendes oplevelse af museet, og at de kan få museets besøgende til at interagere med dem og med hinanden.

12 I 1980'erne kom en fornyet interesse for museernes brug og formidling af genstande og påvirkningen fra museets fysiske elementer blev et centralt emne i den museologiske litteratur. Der er henvisninger til flere studier i blandt andet Pearce 1989, 1994, Falk & Dierking 2013 og Dudley 2010. Teoretisk blev påvirkningerne mellem personer og ting også emner for Actor-Network Theory og presence theory (Latour 2005, Gielen 2004 og Bencard 2014). Nina Simon har i hendes bog *The Participatory Museum* dedikeret et afsnit til museernes Social object, og skriver at et fællestræk ved dem ofte er, at de er Personal, Active, Provocative eller Relational (Simon 2010: 129).

13 I en undersøgelse fra PwC svare 71 % af de adspurgte, at medarbejdernes betydning for kundernes oplevelse er "significant". Clarke & Kinghorn 2018: 14. Indenfor for servicedesign og Customer Experience Management er medarbejdernes ageren og betydning for oplevelsen blandt andet gennemgået i Mossberg 2003 og Wisler-Poulsen 2021.

På frilandsmuseet Jamtli i svenske Östersund bruger de rollespil som et formidlingsgreb. Rollespillene foregår ved, at personale er iklædt dragter fra den periode, de fortæller om. Personalet (herefter benævnt aktører) udfører opgaver, som om de boede i de historiske huse. Ved museets julemarkedet i begyndelsen af december er det muligt at besøge en gård fra 1895 og møde de mennesker, der bor der og forbereder sig til jul.

Ti semi-strukturerede interviews blev gennemført med besøgende i Näsgården i forbindelse med Jamtlis julemarked i december 2019. Interviewene varede mellem tre og fem minutter hver og blev gennemført efter, at de besøgende havde været i køkkenet, hvor aktører i tidstypiske dragter fra ca. 1895 bagte og lavede mad. Museets aktører havde interageret med de besøgende ved at stille spørgsmål, bede dem om at udføre specifikke opgaver, der skulle udføres (f.eks. at hente brænde) eller ved bede dem om at smage, det der var kogt og bagt i køkkenet. Fælles for de interviewede var, at de på forhånd ikke nødvendigvis var forberedte på hvilken interaktion, de kom til at opleve i bygningen, og flere af dem tilkendegav, at de havde haft en forventning om, at de på gården kunne købe noget som en del af julemarkedet. Det betyder, at rollespil også overrasker de besøgende, hvorfor nogle af dem havde begyndt at interagere med aktørerne bare for at finde ud af, hvad der foregik i rummet. Da museets aktører havde påtaget sig en historisk rolle, svarede de ikke direkte på, at der var et rollespil i gang, men de nævnte den specifikke opgave, de i øjeblikket udførte (f.eks. at lave mad til det kommende julebord). For de interesserede og nysgerrige besøgende stimulerer rummet således en læringsproces, der er både kreativ og engagerende. Desværre fører dette også til, at nogle ikke levede sig ind i aktiviteten, da de ikke forstod, hvad formålet var.

Af de ti interviews, interagerede halvdelen af gæsterne med museets aktører. Der var forskel på læring mellem dem, der havde social interaktion, og dem, der ikke havde det. Forskellen var, at de, der havde en social interaktion, reflekterede mere over aktiviteten, og hvordan dagliglivet var før i tiden. De knytter også deres oplevelse på Näsgården til deres eget liv og situation. Nogle af de interviewede fortalte, at de tog erfaringer med sig, som de ville teste hjemme. Det kunne være specifikke opskrifter, men også mere generelle tanker om livet i fortiden, som at lukke vinduerne for at holde varmen inde og en anden indstilling om at passe mere på ting.



Illustration 2.8 Museumsaktør på Jamtli, der agerer som husmor på Näsgården anno 1895. Foto: Erik Westberg.

Set ud fra et læringsudbytte er denne læring både knyttet til GLO's element 3) Aktivitet og adfærd, og element 5) Holdninger og værdier.¹⁴

Opsamling

Personbåren formidling kan noget helt særligt, men er også et virkemiddel, der skal planlægges nøje, da det kan virke pågående for de besøgende. Det viser eksemplet fra Jamtli ved, at det kun var halvdelen som ønskede at gå i dialog med Jamtli's ansatte. Flere frilandsmuseer bruger personbåren formidling og har gjort sig tanker om, hvordan denne dialog bedst kan opnås. I Den Gamle By har disse overvejelser ført til, at der er lavet fem principper, hvor et af dem er at byde de besøgende velkommen, og et andet er at have fokus på dialog.¹⁵ Hvis man ikke har øje på de elementer, kan de besøgende komme til at føle sig intimideret ved, at nogen henvender sig til dem. Eksemplet fra Jamtli viser også, at når dialogen er der, så er der

¹⁴ Se mere om elementerne i denne artikel note 7 og i kapitel 1 i denne publikation. En yderligere gennemgang af interviewmetoden er i denne publikations kapitel 3. Interviewene blev gennemført af Gustav Wollentz fra NCK.

¹⁵ Ud over at byde gæsterne indenfor (nedbryde skellet til museet) og have dialog med gæsterne (at de besøgende er i centrum for oplevelsen) er de andre principper at formidle historier og processer (give folk noget med), at hjælpe folk (service, vejvisning mv) og at give gæsten noget mere (en uventet oplevelse). Djupdræt og Ravn 2018.

et højt læringsudbytte og en god social interaktion mellem gæsterne og de museumsansatte, og de besøgende imellem.

Det personlige møde kan også være gennem rundvisninger og guidede ture. Der er personalets rolle overfor de besøgende ofte tydeligere fra starten, da der ikke er tale om rollespil. Det kan give den fordel, at museets gæster nemmere afkoder situationen. Ved rundvisninger er det også vigtigt at museets personale er opmærksom på de besøgendes reaktioner og skaber en stemning, hvor gæsternes føler sig inddraget. Det kan være med til at sikre, at de medvirkende gæster er åbne både for personalets historier og de andre besøgendes input.

2.2 Rekvisitter

Rekvisitter kan skabe socialt samvær, når de er fysiske elementer, som de besøgendes opmærksomhed kan samle sig om, og som kan igangsætte samtaler, interaktion og læring mellem de besøgende. Det kan være museumsgenstande, rekonstruktioner, scenografiske eller grafiske elementer, og begrebet dækker dermed museets klassiske virkemidler i en udstilling.

Rekvisitter. Case: Bykortet i Aarhus Fortæller, Den Gamle By

Et eksempel på en rekvisit i en udstilling, der sætter snakke og social interaktion i gang er *Bykortet i Aarhus Fortæller*, Den Gamle Bys udstilling om Aarhus historie.¹⁶ *Bykortet* er det første element de besøgende møder, når de går ind i afsnittet om Aarhus i moderne tid (fra 1950 og til i dag). *Bykortet* er et stort bagbelyst gulvkort på ca. 2,40 m x 5,40 m. Gæsterne kan gå, stå eller ligge på kortet, mens de undersøger byen i fugleperspektiv.

Vores observationer ved elementet viste, at kortet animerede de besøgende til social interaktion.¹⁷ I alt blev der lavet 20 observationer i sommeren og efteråret 2019. Ved dem alle var der interaktion imellem dem, der besøgte museet sammen, men ikke interaktion med andre gæster

16 En gennemgang af den konceptuelle og overordnede tilgang i til at skabe *Aarhus Fortæller* som en social oplevelse er i kapitel 4 i denne publikation.

17 Observationsmetoden er nærmere beskrevet i kapitel 3 i denne publikation. Observationerne og spørgeskemaundersøgelsen ved *Bykortet* blev gennemført af Christian Rasmussen med flere fra Den Gamle By.



Illustration 2.9 Bykortet i Aarhus Fortæller. Foto: Den Gamle By.

som også var i udstillingen. Brugen af tid ved kortet var for halvdelen af de observerede grupper kun op til 2 min. Otte grupper brugte mellem 3 og 5 min, og der var kun en enkelt gruppe, der brugte længere tid (8-9 minutter). I den tid de var ved kortet, havde de besøgende til gengæld meget interaktion med hinanden. Interaktionen var primært omkring genkendelse af steder på kortet, gerne steder som en af de besøgende havde et forhold til.

Der var ved nogle grupper en interaktion, der var mindre vidensorienteret, men i stedet mere legende, som at hoppe ud i vandet eller at få taget billeder sammen. Ved nogle af grupperne var det tydeligt, at de boede i byen og andre synes at komme udefra. Der var ikke en signifikant forskel på engagement ved kortet, hvad end kortets indhold var en del af dagligdagen for de besøgende eller ej.

En væsentlig grund til, at denne rekvisit synes at fungere socialt, kan være, at der er plads ved den, og at de besøgende nemt kan se, hvad de andre gæster laver. De besøgende har dermed mulighed for at kommunikere om andres handlinger, og det er nemt at vise, hvad man selv står ved og har opdaget. I forhold til de besøgende selv, og den refleksion de har ved elementet, virker *Bykortet* både som en *overraskelse* og som en *personlig kobling/erindring*. Der var nogle, som kunne blive overraskede over at se for eksempel, hvor stort havneområdet er eller, hvad afstanden er mellem steder de bevæger sig i til daglig. Observationerne viste også, at der var mange som brugte kortet til at fortælle hinanden personlige historier om deres eget liv.

Rekvisitter. Case: Hånden på hjertet i Kære krop - svære krop, Steno Museet

Et andet eksempel på rekvisitter, som understøtter den sociale læring og interaktion er installationen *Hånden på hjertet* i udstillingen *Kære krop - svære krop* på Steno Museet, der er en del af Science Museerne i Aarhus. *Hånden på hjertet* består af to elementer. Det ene er et rum, hvor man på en grå eller rød seddel kan skrive, hvad der er svært ved ens krop eller hvad der er kært ved ens krop. Det andet element er to legemshøje kroppe, en mandekrop og en kvindekrop, hvor et udvalg af de sedler de besøgende har skrevet, bliver sat på.



Illustration 2.10 Hånden på hjertet installationen i Kære krop - svære krop-udstilling. Indgangen til Hjerterummet og til venstre i billedet, mens de to kroppe med kort fra tidligere besøgende er til højre. Foto: Roar Paaske/AU Kommunikation, Aarhus Universitet.

I evalueringen af elementet blev 38 personer fordelt på 12 grupper observeret foran kroppene. I alt var der aktivitet i ni af grupperne omkring sedlerne. Halvdelen af grupperne begyndte at kommentere for hinanden eller diskutere de sedler, der var sat på figurerne, og yderligere tre grupper begyndte at kommentere sedlerne uden, at de diskuterede sedlerne med hinanden.¹⁸

En tænkelig grund til, at elementet kan fungere socialt, er, at det med sin størrelse og genkendelige fysik tiltrækker opmærksomhed og er nemt

¹⁸ Evalueringen blev gennemført i november 2019 af Kamma Lauridsen og andre medarbejdere fra Science Museerne. Science Museerne har selv gennemført andre undersøgelser af installationen og de udsagn om kroppen den skaber, f.eks. Skydsgaard, Andersen m.fl. 2016 og Skydsgaard, Lauridsen m.fl. 2020.

at afkode. Samtidigt er der plads omkring kroppene, så der kan stå flere gæster omkring dem.

I forhold til gæsternes egen refleksion over udstillingselementet tyder de frie kommentarer, der er ved spørgeskemaundersøgelsen, på at det er et element, der primært vækkede genkendelse. Der var også et ønske om, at se om man bliver overrasket eller bekræftet i sine egne problemer og glæder ved egen krop. Ved spørgsmålet om på hvilken måde, at *Hånden på hjertet* fik den besøgende til at reflektere over egen krop, kom der for eksempel disse svar: ”Jeg fandt ud af at mine tanker er normale” og ”[jeg tænkte over egen krop] da jeg læste, hvad folk var utilfredse med” og ”Jeg kom til at tænke på ... hvad jeg selv er glad for/ikke er glad for ved min krop. Og at det har ændret sig med årene”.

Opsamling

Ikke alle af museets virkemidler giver automatisk en social interaktion, ligesom at interaktionen kan ske på et utal af måder. De to cases fra Den Gamle By og Steno Museet viser to af disse måder, og casene berører to elementer, der er værd at overveje: Den fysiske plads og den nemme afkodelighed. Både *Bykortet* og *Hånden på hjertet* arbejder med en fysik, der gør, at flere besøgende samtidigt kan bruge dem og dermed, at en interaktion med andre er mulig. *Bykortet* er også designet, så det er muligt at se, hvad de andre besøgende gør, og åbner dermed nemmere op for, at de besøgende kommenterer hinandens handlinger. Og som observationen viste, medførte det et utal af forskellige interaktioner. I *Hånden på hjertet* var menneskekroppen nemt afkodelig og sedlerne sat på kroppene kunne vække en nysgerrighed. Den brugerinddragende tilgang i installationen, hvor andre besøgende delte, hvad var svært eller kært ved deres krop gjorde, at alle var eksperter og dermed legitimt kunne deltage i samtalen. På den måde er installationen også et eksempel på en succesfuld måde at skabe brugerinddragelse i et socialt element. Begge de to elementer er rekvisitter, som de besøgende kan forventes at have en personlig relation til. Alle mennesker har en krop og kan derfor let forholde sig til kroppe, ligesom at når de er besøgende på et museum i Aarhus, så er et kort over Aarhus også noget, som mange kan tænkes at kunne forholde sig til. Disse rekvisitter er på den måde meget generelle og lette for alle at forstå og blive involveret i. Museer har naturligvis også store mængder rekvisitter, udstillingselementer og genstande, der slet ikke vækker det samme engagement og interaktion. Det er derfor vigtigt at overveje, hvis rekvisitter og genstande skal blive

elementer, der skal skabe social interaktion, om det er objekter, som de besøgende kan have en relation eller et forhold til. Det vil formodentlig nemmere kunne ske, hvis de har en større universel historie forbundet med sig, selvom det andet også vil kunne ske, for eksempel ved at det er en genstand, som ingen ved hvad er og hvordan den bruges, og dermed rekvisitter, der kan vække en undren.

Aktiviteter

Museer har i de sidste mange årtier arbejdet med at skabe aktiviteter for deres besøgende. Der laves særlige aktiviteter for børn, familier, ældre, skoleklasser med flere, og der planlægges elementer i udstillingen, hvor de besøgende kan være aktive med hinanden eller hver for sig.¹⁹ De aktiviteter, hvor flere kan deltage, er lagt op til, at de kan være sociale. Derfor er det også vigtigt, at have fokus på om denne interaktion sker, og hvad der evt. kan besværliggøre den. Umiddelbart virker det selvmodsigende, at aktiviteter, som de besøgende laver alene, kan være sociale, men vores observationer viser, at det kan de godt være, når det er muligt for andre besøgende at kommentere aktiviteterne.

3.1 Aktivitet sammen

Dette element handler om, at der er en opgave, et problem eller en aktivitet, som man har brug for at samarbejde omkring for at være i stand til at løse den. I dette bliver den sociale interaktion en nødvendighed, fordi man ikke kan gøre det alene, og man ofte er nødt til at kommunikere for at løse opgaven.

19 Der har været fokus på aktiviteter på museer ud fra et læringsperspektiv, blandt andet gennem inspiration fra de amerikanske læringsteoretiker George Hein og John Dewey, der definerede at "all genuine education comes about through experience". Dewey 1938: 13, Hein 1998. Allerede i mellemkrigstiden havde den russiske psykolog Lev Vygotsky forsket i vigtigheden af samspillet mellem mennesker og fastslået den sociale kommunikation afgørende indflydelse på udvikling. Vygotskij 1999. De digitale teknologiers muligheder har sat skabt øget fokus på skabe interaktivitet aktiviteter på museerne. Interaktive aktiviteter og deres muligheder diskuteres blandt andet i Heath & vom Lehn 2008, Tallon & Walker 2008 og i et særnummer af Curator: The Museum Journal fra 2004. Scott 2004.

Broen er et element i udstillingen *Håndens arbejde*, der var en særudstilling på Arbejdermuseet i København, som hyldede håndværksfag. *Broen* er en aktivitet, som gæsten møder lidt over halvvejs gennem udstillingen. Den består af store røde skumklodser, en instruktionsvideo og en kasse med gule sikkerhedshjelme. Disse elementer og masser af plads omkring aktiviteten indikerer, at her må gæsterne slå sig løs og bygge. Opgaven i aktiviteten er, at de besøgende gennem samarbejde skal få klodserne til at blive en bue, der kan stå selv på sammen måde, som det gøres i murerfaget med mursten.



Illustration 2.11 Installationen Broen i Arbejdermuseets udstilling Håndens arbejde.

Foto: Den Gamle By.

Der blev i alt lavet fem observationer med i alt 17 personer og grupperne udfyldte derefter et spørgeskema om deres læring og oplevelse af elementet.²⁰ Ved dem alle er der stor interaktion internt i gruppen. To af fem grupper interagerer også med andre uden for gruppen. Interaktionen synes at være meget orienteret omkring at få løst den opgave, som aktiviteten er skabt som. Interaktionen kommer derfor naturligt meget til at handle om det samarbejde, som skal til, for at løse opgaven. To af

²⁰ Observationerne blev gjort af Linda Andersen og andre medarbejder fra Arbejdermuseet. Museet lavede også selv en række andre evalueringer og refleksioner over udstillingen. De er samlet i Albris, Andersen & Thomsen 2020.

grupperne reflekterede også over faglige elementer udover det, at løse opgaven ved dels at diskutere vigtigheden af sikkerhedsudstyr og ved på tværs af gruppen, at diskutere om den slags konstruktionsarbejde. Alle grupperne finder opgaven spændende blandt andet fordi, at de selv skulle være aktive og prøve at løse opgaven ved at samarbejde.

Opgavens enkelthed og den intuitive løsning, der krævede samarbejde, gjorde dette element et godt socialt element.

En anden observation ved *Broen* var, at elementets skumpuder når de ikke var i brug som del af aktiviteten, blev brugt som siddepuder. Elementet kunne dermed også bruges som et socialt pauserum på museet.

Opsamling

Observationerne fra *Broen* viser, at gæsterne bliver engagerede, når de sammen med andre skal løse en opgave. Og observationerne viser også, at selvom fokus primært var på processen med at løse opgaverne, så opstod der i grupperne også snakke om relaterede emner til installationen. Dette element, *Aktivitet sammen*, kræver, at der er andre, man kan samarbejde med, og at det er nemt at gå i gang med samarbejdet. Det sidste kræver, at aktiviteten er noget, som folk nemt bliver motiveret til at gøre, eller at aktiviteten umiddelbar er enkel at gå i gang med. Denne type aktivitet kan også engagere besøgende, der ikke kender hinanden før, men kan også virke eksklusive for folk, der besøger museet alene, eller når gruppen er med færre mennesker, end det kræver for at løse opgaven.

3.2 Aktivitet gennem spil og konkurrencer

Spil og konkurrencer er engagerende og bidrager ofte til social interaktion, enten når personer konkurrerer mod hinanden eller når de forsøger at hjælpe hinanden. Det kan være konkurrencer og spil, hvor deltagerne konkurrerer mod hinanden, men også elementer, hvor en eller flere mennesker konkurrerer om at fuldføre noget på et bestemt tidspunkt, digitalt mod en computer eller for at overvinde visse forhindringer.

Aktivitet gennem spil og konkurrence. Case: Global opvarmning escape room, Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik

Escape room konceptet bygger på et spil- og konkurrenceelement, og det

er en aktivitetstype som flere nordiske museer er begyndt at benytte sig af, for eksempel Naturhistoriska Riksmuseet i Stockholm, Telemark Museum i Skien og Koldkrigsmuseum Stevnstort i Rødvig. Det escape room, som her er undersøgt, er på Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik, og er et escape room, der både kan bookes af private, og som bliver brugt som en del af undervisningen på skolen.

Konceptet i et escape room består oftest i, at en gruppe personer er lukket inde i et eller flere rum, og at de indenfor en tidsfrist skal løse en række opgaver for at kunne blive lukket ud igen. Hvert rum har et tema, hvor opgaverne i rummet omhandler temaet. I den undersøgte case fra Larvik er temaet Global opvarmning og ved dette escape room skal deltagerne med fælles hjælp i de problemorienterede opgaver finde koder til kombinationslås, som så kan lede dem videre ind til et nyt rum med andre aktiviteter. Hjælp til opgaverne kan deltagerne få hos en Gamemaster, der er udenfor rummet. Forskellige grupper kan konkurrere mod hinanden om at være først til at løse alle gåderne. Tidsforbruget i denne aktivitet er maksimalt én time.

I denne evaluering af rummet blev 16 personer observeret og derefter udfyldte de et spørgeskema om deres læringsudbytte.²¹ Evalueringen viste, at det er en aktivitet som fremmer den sociale interaktion og læring. Teamworkkarakteren af aktiviteten gjorde, at viden blev delt mellem de deltagende. Deltagerne synes særligt, at aktiviteten fremmede brugen af kommunikative færdigheder, og at aktivitetens ramme skabte en god oplevelsen sammen med andre.

*Aktivitet gennem spil og konkurrence. Case: Digital portrætmaskine,
ARoS Aarhus Kunstmuseum*

Den digitale portrætmaskine er en del af ARoS' lærings- og aktivitetsområde ARoS Public og er en aktivitet for to personer. Portrætmaskinen er en halvtransparent skærm. Bag skærmen er der et rum, hvor den ene deltager har rollen som model, men den anden deltager har rollen som kunstneren. Kunstneren vælger en positur til modellen, som så forsøger at efterligne den og får respons undervejs fra computeren på, hvor tæt han/hun er på målet. Når stillingen er fundet, kan model og kunstner sammen arbejde videre på portrættet. Det sker ved, at installationen foreslår detaljer fra 200 af museets kunstværker. Sammen kan de forstørre, formindske, flytte og/

²¹ Evalueringen blev lavet af Lasse Sonne og Vibeke Kieding Banik fra Sydøstnorske Universitet i november 2018.

eller fjerne detaljerne fra kunstværkerne. Bagefter kan portrætterne de har skabt blive sendt til dem selv eller andre gennem e-mails.

I de semistrukturerede interviews med gæsterne giver disse udtryk for, at installationen er med til at gøre museumsbesøget mere uhøjtideligt og legende, og de fremhæver særligt det sociale element og den fysiske aktivitet ved portrætmaskinen. Observationerne i ARoS Public viser, at gæsternes aktivitetsniveauet stiger ved den digitale portrætmaskine. Særligt omkring det at skulle agere model, men også efterfølgende ved sammen, at finde detaljer der passer til kropsholdningen. Ikke alle de observerede forstår, at det er et spil, som kræver, at der skal to til at spille det, men særligt børn tager installationen til sig, og flere laver flere portrætter, der synes at bygge på de erfaringer, de lærte ved det første portræt. Dem der blev observeret brugte mellem 2-10 minutter ved installationen, og det at gæsterne skal bruge deres krop vakte glæde og grin. Fra den digitale portrætmaskine blev installeret på museet og frem til december 2019, blev der i alt produceret 49.981 portrætter i installationen.²²



Illustration 2.12 Installationen Portrætmaskinen i ARoS Public.

Foto: ARoS.

²² Observationer og de semistrukturerede interview i forbindelse med Portrætmaskinen blev gjort af formidlingschef ved ARoS Marianne Grymer Bangeman og antropolog Julie Thesander i 2017-2018. Flere observationer fra ARoS Public er publiceret i Thesander 2018 og Bangeman & Lindelof 2019.

Opsamling

Et centralt element ved spil og konkurrencer som socialt element er, at opgaverne er forståelige, og at de opfordrer flere til at deltage. Begge de omtalte cases, *Global opvarmning escape room* og *Digital portrætmaskine* formår at engagere brugerne og viser to forskellige måder at sætte rammen for de besøgendes sociale interaktion. Dette er også nødvendigt, da det to cases er forskellige i forhold til tidsforbrug og den forudgående aftale med brugerne om aktiviteten. Ved *Global opvarmning* er spilelementet og den sociale interaktion noget deltagerne har valgt på forhånd, og de ved, at interaktionen er en nødvendighed for at aktiviteten kan ske. På kunstmuseet i Aarhus er det derimod mere frivilligt at tilvælge portrætmaskinen, og opmærksomheden omkring den skal fanges mellem de andre tilbud på museet.

Ved Escape-rummet er spillets omfang og regler aftalt på forhold, og deltagerne ved hvor lang tid det tager. Portrætmaskinen er noget, som de besøgende mere spontant møder under deres museumsbesøg. For at installationen bliver valgt til, kræver det derfor, at den har et enklere set up og et mere overskueligt tidsforbrug. Når der er noget, som er en aktivitet, der frit kan tilgås, skal museet også overveje, om det kan skabe en flaskehals for de besøgende og dermed en irriterende ventetid. Hvis konkurrencen eller spillet gør, at en gruppe besøgende kan blive så engagerede, at de bliver der i lang tid, betyder det, at andre besøgende ikke får mulighed for at prøve. På ARoS var der nogle grupper, der lavede flere portrætter, så selvom den tid, de tilbragte der, ikke var så lang, så er deres samlede tid ved installationen et aspekt, der skal overvejes i planlægningen af aktiviteten. En måde at imødekomme dette mulige problem er, som det er gjort på ARoS, ved ikke kun at have en portrætmaskine, men to ved siden af hinanden, så der er større sandsynlighed for, at der er en ledig.

Observationerne ved portrætmaskinen viste, at ikke alle de besøgende forstod, at det var et spil for to. Museet har også observeret dette og har prøvet at hjælpe gæsterne med dette ved at skive nye introduktionsskilte til installationen. Det, at flere gentog spillet, viser, at længden for spillet ikke synes for lang for de enkelte brugere, og de mange portrætter, der er blevet produceret, viser også, at det er en meget brugt aktivitet.

3.3 Aktivitet alene, mens andre kan se på og følge med

Dette element handler om aktivt at gøre noget, ofte fysisk. Aktiviteten er designet til, at en person kan udføre den, hvilket betyder, at selv besøgende, der kommer til museet alene, kan prøve aktiviteten. Aktiviteten er udformet til også at være interessant, sjov eller spændende for andre, der ikke selv udfører den, og kan på den måde skabe et socialt rum. Interaktionen kan finde sted både mellem den person, der udfører aktiviteten og den, der ser på, og mellem tilskuerne.

Aktivitet alene, mens andre ser på og følger med. Case: Bycykel i Aarhus Fortæller, Den Gamle By

I *Aarhus Fortæller* er der i afsnittet om byen efter 1950 installationen *Bycyklen*. Det er en bycykel af den type, det var muligt gratis af benytte i Aarhus frem til 2019. Cyklen er spændt fast på gulvet og med gearskiftet kan man vælge fem forskellige film af cykelture. Installationen fungerede ved at en gæst sætter sig på cyklen, vælger en rute, træder i pedalerne og filmen går i gang. De andre i gruppen sætter sig enten rundt om eller står ved siden af, og installationen er lavet sådan, så det er muligt for den, der ikke cykler at kommentere aktiviteten.



Illustration 2.13 Bycyklen i Aarhus Fortæller. Foto: Den Gamle By.

I december 2019 blev der over fire dage lavet observationer ved *Bycyklen*.²³ Ved de sessioner var det tydeligt at elementet var en fælles social oplevelse. Dem, der ikke cyklede, kommenterede både det de så på filmen, men de talte også om den, der cyklede med kommentarer som “Husk at se dig for!” og “Hold da op, det er da noget hurtigere ind du plejer at cykle, skat!”.

I alle de 10 observerede grupper var der interaktion, og ved fire af dem var der også interaktion med personer, der ikke oprindeligt var med i gruppen. En grund til det sidste kan være, at cykling er en almindelig aktivitet, og den lette stemning omkring aktiviteten gør det nemt at falde ind i en samtale.

I forhold til den refleksion de besøgende havde ved elementet virkede *Bycyklen* til at være en *personlig kobling/erindring*. Der blev både kommenteret på bycyklen, som nogle i grupperne selv havde prøvet og på de steder i byen, hvor “cykelturene” gik hen.

Opsamling

Observationerne ved *Bycyklen* viser, at sociale rum og udveksling af erfaringer og historier fint kan lade sig gøre også selvom, der kun er en, som er den aktive part. De viser også, at elementet kan skabe et socialt rum også mellem folk, som ikke kender hinanden på forhånd. De sociale forbindelser kan se ved, at man opleve ting sammen, ikke nødvendigvis kun ved at man gøre ting sammen. Ligesom ved de gennemgæede cases omkring rekvisitter betyder pladsen omkring installationen noget: At der er rum til at beskue kan stå ved siden af den, der er aktiv, og at alle kan have en for dem naturlig afstand til andre. Så kan folk, der ikke kender hinanden på forhånd, også føle sig tilpas, når de oplever aktiviteten sammen.

Afslutning

Ud fra de mange forskellige udstillinger, der er blevet studeret i projektet, har det været muligt at identificere tre overordnede indgange til at skabe sociale rum på museerne: *Refleksion, Fysiske påvirkninger og elementer, samt Aktiviteter*.

²³ Observationerne og spørgeskemaundersøgelsen ved *Bycyklen* blev gennemført af Christian Rasmussen med flere fra Den Gamle By. Kapitel 4 i denne publikation er en gennemgang af, hvordan de sociale elementer blev tænkt ind i konceptet for Aarhus Fortæller.

De tre indgange og de i alt syv underpunkter til indgangene blev undersøgt nærmere gennem en række cases, og der viste observationerne, spørgeskemaerne og de indsamlede semistrukturerede interview, at der sker en betydelig læring ved elementerne, og at denne læring sker gennem en social interaktion, der også understøtter, at de besøgende selv påtager sig en rolle som dem, der aktivt går ind i læringssituationen ved deler deres egen viden med andre.

Overordnet repræsenterer de tre hovedtyper *Refleksion*, *Fysiske påvirkninger og elementer*, samt *Aktiviteter*, to forskellige typer tilgange til at skabe det sociale rum.

Refleksioner er det, der sker hos den besøgende. De to elementer der er nævnt i forbindelse med denne hovedtype, Erindring og Overraskelser giver to forskellige typer af refleksioner, som de besøgende gerne vil dele med andre – og som dermed sætter sociale interaktioner i gang.

Fysiske påvirkninger og elementer og *Aktiviteter* er den anden type tilgang og er det museet kan skabe med deres opstillinger, værker, medarbejdere og aktiviteter. Eksempler i denne artikel viser, at det er muligt at tænke social interaktion ind i alle disse situationer. Casene viser, at pladsen rundt om elementet eller aktiviteten betyder noget. For at det kan blive et godt socialt rum, skal der være plads og rum til, at de besøgende kan være der og opleve museet sammen.

Det, som de besøgende får ud af den sociale oplevelse, er meget forskelligt. Som George Hein skrev i *Learning in Museum* i 1998, så konstruerer hver besøgende sit eget museumsbesøg, ”they learn by construction thier own understandings” (Hein 1998: 179). Observationerne gjort i forbindelse med denne artikel viser også, at den læring, de besøgende tager med sig, i høj grad er afhængig af den situation, de er i, og hvem den enkelte besøgte museet sammen med. Så to forskellige besøgende vil få forskelligt udbytte ud af det samme element på museet.

Som indholds- og formproducenter på museet kan vi ikke helt styre den læring, de besøgende tager med sig, men det, som vi kan styre, er at skabe sociale rum gennem indhold og form, og dermed kan vi skabe lærings- og oplevelsesrum, der får vores gæster til at dele deres historier, viden og erfaringer med de andre besøgende på museet. Hvis man vil skabe social interaktion i udstillinger, er en mulighed at bruge et eller flere af de gennemgåede elementer, da de giver gode betingelser for, at det kan lykkes. Hvilke der skal vælges afhænger af udstillingens design og de planlagte pædagogiske programmer. Som denne artikel har vist, er det dog ikke alle besøgende, der bliver lige involveret i elementerne. Enkelte gange

undgik de besøgende også interaktionen. Der var observationer, hvor der var besøgende, som ikke ønskede at interagere med personalet, eller hvor de besøgende gik lige forbi elementet uden at bekymre sig om, hvad der kunne gøres der. Men som de gennemgåede observationer i denne artikel også viser, så stimuleres læringen der, hvor de besøgende engageres i elementerne, og der er en social interaktion mellem dem eller mellem de besøgende og museets personale.

I projektet benyttede vi tre forskellige evalueringsmetoder, der på hver deres måde gav viden om den læring og den interaktion, der foregik ved elementerne. Selvom der naturligvis skal sættes tid af til denne evalueringsproces, er det en klar anbefaling at det gøres, hvis der vel og mærke også sættes tid af til at bruge den indsamlede data og reflektere over, hvordan den sociale interaktion foregår, og hvilken type læring den stimulerer. Det vil gøre, at de tiltag til at skabe social interaktion og læring kan blive endnu bedre og at det også bedre vil kunne blive brugt i fremtidige initiativer og projekter på museerne.

Kapitel 3

Hur kan vi bättre förstå och utvärdera värdet av social interaktion på museer?

Gustav Wollentz

Vi har tidigare i den här boken konstaterat att den sociala interaktion som sker på museer är mycket betydelsefull för att en person ska uppskatta besöket och samtidigt lära sig något nytt på museet (se kapitel 2). Beroende på vilken typ av lärandeprocess som en insats på ett museum syftar till att generera, passar olika typer av sociala rum, men för att förstå exakt hur det fungerar krävs metoder som kan utvärdera vad som faktiskt händer när besökare på museum hamnar i en social situation. Därför har vi inom projektet *Increased Learning through Social Spaces* utvärderat sociala rum med tre olika metoder: frågeformulär, semi-strukturerade djupintervjuer och observationer (se Appendix 6). Vi kommer i det här kapitlet presentera hur man kan arbeta med dessa tre olika utvärderingsmetoder, och styrkor samt svagheter mellan de olika metoderna. Huvudfokus i det här kapitlet ligger på att jämföra dessa utvärderingsmetoder, men kapitlet kommer även reflektera kring vad olika utvärderingsmetoder kan säga om värdet av den sociala interaktionen på museer.

Vi har här utvärderat lärandet under själva museibesöket, medan det mer långsiktiga lärandet fortfarande återstår att undersöka djupare. Vårt mål har varit använda metoder som inte är alltför komplicerade eller tidskrävande och därmed något som museipersonal kan genomföra inom ramarna för sitt arbete med utställningar. Vi valde olika typer av museimiljöer för att utföra undersökningen så att vi kunde utreda hur olika metoder kan lämpa sig för olika miljöer.

Metoder för utvärdering

De observationer som vi utförde gjordes genom att observera besökarna utan att någon av oss tog kontakt med dem. Vi fokuserade på att beskriva vad besökarna gjorde eller sade i ett specifikt utställningsrum, utan att de kände sig observerade eller iakttagna. För att också få en bättre inblick i vad besökarna tyckte och vilka fördelar de kan få ut av elementen, kompletterades observationer ofta av ett frågeformulär eller genom semi-strukturerade intervjuer. I observationerna utgick vi från följande frågor: hur många deltar i gruppen? Är det interaktion i gruppen (i så fall hur uttrycker den sig)? Är det interaktion med andra utanför gruppen (i så

fall hur uttrycker den sig)? Refererar de till innehållet i utställningen? Hur och vilka element refererar de till? Refererar de till en handling som någon i gruppen utför? Vilken handling refererar de till? Hur lång tid tog interaktionen?

Frågeformuläret utformades enligt Generic Learning Outcomes (GLO, se kapitel 1), vilket valdes eftersom det är ett mycket brett ramverk för inläring som inte bara tittar på den specifika kunskap som en besökare kan få, utan även på t.ex. attityder och värderingar (Hansen 2014). På så vis öppnar vi också upp för att lärande kan ske på väldigt många olika vis. De fem elementen som GLO består av är: 1) Kunskap och förståelse, 2) Färdigheter, 3) Aktivitet, beteenden 4) Underhållning, inspiration och kreativitet, och 5) Attityder och värderingar. Dessa fem element kompletterades i studien med frågor om 6) Social interaktion och 7) Betydelsen av social interaktion. Besökare blev tilldelade formuläret efter att ha besökt ett specifikt utställningsrum, och formuläret gav varje besökare möjlighet att skriva korta svar på varje fråga. De blev även ombudade att i formuläret gradera i vilken utsträckning ett utställningsrum påverkat de olika GLO-elementen, samt i vilken grad den sociala dimensionen hade betydelse i upplevelsen. De fick gradera i vilken nivå de olika elementen stimulerats i utställningsrummet på en skala mellan 1 och 5, där 1 betydde ”inte alls” medan 5 betydde ”i mycket hög utsträckning”.

Vi utförde också semi-strukturerade djupintervjuer (Yow 2005; Bernard 2006) och där var inläring och de sociala aspekterna av elementen vårt huvudfokus. Vi utgick från följande frågor: Talade du/ni med några under utställningen/aktiviteten? Vad talade ni om? Vad reflekterade du/ni kring under utställningen/aktiviteten? Fick du/ni några nya insikter? I så fall, vad? Hur upplevde du/ni utställningen/aktiviteten? Var det betydelsefullt att ni var många? /eller: Tror du/ni upplevelsen blivit annorlunda om du/ni varit många? Fördelen med semi-strukturerade intervjuer i relation till frågeformuläret var att det också gav besökarna möjlighet att utveckla vissa spår i mer detalj beroende på vad de fann intressant eller lärorikt. Intervjuerna var därmed öppna och kunde gå i oväntade riktningar, vilket kan säga mycket om vad personen ifråga fick ut av ett element utan att vi som genomförde undersökningen styrde riktningen. I semi-strukturerade intervjuer tog vi även notis av ansiktsuttryck och tonläge under intervjun, då det var extra intressant för oss att se när personen ifråga blev mer engagerad eller passionerad och vice versa. Dessa intervjuer genomfördes med besökare precis efter att de deltagit i ett socialt interaktivt element i ett utställningsrum, och därför hade det klart i minnet. Nedan kommer

jag presentera ett antal fallstudier där vi använde olika metoder för att utvärdera lärandet i den sociala interaktionen. Inom projektet utförde vi utvärderingar av ett trettiotal olika aktiviteter på museer i Sverige, Danmark och Norge och den undersökningen presenterades mer ingående i det föregående kapitlet. Här tar jag fasta på tre exempel från undersökningen, som jag finner extra intressanta i samband med att förstå värdet i olika utvärderingsmetoder. De som har läst det förra kapitlet kommer alltså redan vara bekanta med exemplen, men den här gången presenteras de med ett annat fokus. Kapitlet kommer sedan avslutas med en sammanfattande diskussion.

Handen på hjärtat - social interaktion kring det intima och känsliga

I aktiviteten ”Handen på hjärtat”, som är en del av utställningen ”Kära kropp, svåra kropp” på Steno Museet, Science Museerna, vid Aarhus Universitet i Danmark, ombuds gästerna skriva anonymt om sin kropp (se också kapitel 2). I ett fack i det så kallade ”Hjärtrummet”, kan besökaren välja ett rött kort och skriva om vad personen ”älskar” med sin kropp, medan ett grått kort används för att skriva om de delar av kroppen som besökaren tycker är ”svåra”. Det här rummet är anonymt, och inga andra ser vad besökaren skriver om sin kropp, vare sig det positiva eller negativa. Gåsten kan sedan placera kortet i en brevlåda som töms regelbundet. Valda kort hängs på de två stora urklippen av manliga och kvinnliga kroppar som är uppställda i utställningen (illustration 3.1). Korten hängs upp på de delar av kroppen som personen ifråga skrivit om.



Illustration 3.1 Handen på hjärtat. Foto: Roar Paaske/ AU Kommunikation, Aarhus Universitet.

Utställningen är spännande i perspektivet social interaktion, då dialog skapas med utställningens framtida besökare som kan få läsa de notiser som skrivs och kommentera dem med varandra. Eftersom kroppen är ett mycket känsligt ämne, i synnerhet för tonåringar vilka är den huvudsakliga målgruppen för aktiviteten, underlättar faktumet att interaktionen utmynnar i en anonym dialog med framtida besökare. Det betyder inte att det inte sker någon dialog besökare emellan, men att det riktigt känsliga kan hållas anonymt. Aktiviteten utvärderades i november 2019 av Kamma Lauridsen och kollegor från Science Museerna, genom att observera 38 individer uppdelade i 12 grupper framför kropparna, och det var social interaktion i nio av grupperna vilket är ett högt resultat. Ungdomar talar sällan om osäkerheten med sin egen kropp med andra. Det är ett laddat och ibland ett tungt och ångestladdat ämne, och den här aktiviteten ger möjlighet att skapa en anonym dialog kring dessa osäkerheter samt att läsa andra deltagares reflektioner och på så vis inse att man inte är ensam i dessa känslor - att de till och med är helt normala. Då det främst berör attityder kring sin egen och andras kroppar, är det ett lärande som framförallt kan kopplas till GLO 5, attityder och värderingar.

Sett till hur utvärderingar kan tillämpas är Handen på hjärtat ett inspirerande exempel, då museet samlat in ett utförligt material för att utvärdera och reflektera kring aktiviteten och dess effekter (se t.ex. Skydsgaard et al 2016; 2020). Ett frågeformulär skickades till 97 skolelever i åldrarna 13-16 år. Frågeformuläret bestod av öppna frågor och mer specifika frågor. Det genomfördes även fördjupade intervjuer med 11 elever (5 pojkar / 6 flickor), där de bl.a. frågades om ungdomarnas upplevelse av aktiviteten. Det genomfördes också osystematiska observationer av ungdomars användning av utställningen. 1700 gäster publicerade små historier om sina kroppar under det första året av aktiviteten, vilket har gett ett intressant material för framtida undersökningar. Flickor var mer passionerade att skriva än pojkar, då 81% av berättelserna var skrivna av flickor. Antalet positiva berättelser om kroppen, dvs. de röda korten, stod för 57% för pojkar respektive 53% för flickor, medan antalet negativa berättelser om kroppen, dvs. de gråa korten, stod för 43% för pojkar respektive 47% för flickor. Tjejerna skrev i genomsnitt 9 till 12 ord om vad som är "kärt" eller "svårt", medan pojkarna skrev i genomsnitt 4 till 6 ord om vad som är "kärt" eller "svårt".

Museet genomförde en utvärdering av elementet utöver de undersökningar som bedrevs inom vårt projekt, vilket producerat ett mycket rikt material som kan vara till nytta inom forskningen framöver.

Elementet är upplagt på så vis att det kontinuerligt produceras nytt material av deltagare som sedan samlas in på ett systematiskt vis, och som därefter kan fungera som underlag för både utvärderingar och vetenskapliga undersökningar. Resultaten av utvärderingen visar också att olika typer av social interaktion kan stimuleras på olika vis, beroende på hur känslig eller personlig frågan är. I fråga om det som ligger väldigt nära och är känslomässigt laddat, kan dialogen med fördel ske anonymt med framtida besökare snarare än de som är där för tillfället. Det i sin tur utesluter inte att en mer lättsam social interaktion sker mellan besökare under själva aktiviteten, men att dessa former av social interaktion är av olika karaktär och därför kräver olika metoder för att stimuleras. Det är enbart med hjälp av att kombinera olika utvärderingsmetoder som den dynamiken har framkommit i våra undersökningar. Handen på hjärtat visar därmed på värdet i utvärderingar genom frågeformulär, observationer samt semi-strukturerade intervjuer. I det här fallet kunde alla tre metoderna komplettera varandra för att ge information om den sociala interaktionen som vi annars inte hade kunnat få fram.

Rollspel på Jamtli - att slungas in i social interaktion

På Jamtli, som är ett friluftsmuseum i Östersund, i Jämtlands län, finns en lång erfarenhet av att arbeta med rollspel, där personal klädda i tidstypiska kläder utför sysslor i tidsenliga miljöer som om de bodde i husen (se också kapitel 2). Under julmarknaden som sker varje år i början av december (bortsett från vintern 2020 då den ställdes in på grund av Covid-19) kan man besöka en gård från 1895 och få möta personerna som ”bor” där när de förbereder sig inför julen (illustration 3.2). 10 stycken kvalitativa semi-strukturerade intervjuer utfördes i Näsgården under Jamtlis julmarknad, 8/12 2019. Intervjuerna varade mellan tre och fem minuter styck och utfördes med person som lämnade köket i byggnaden där ett rollspel utfördes av aktörer i tidsenliga kläder som bakade och lagade julmat på äldre vis. Aktörerna interagerar i hög grad med besökarna genom att ställa frågor och be dem att utföra specifika uppgifter som behövde göras. De bad också besökare att provtesta det som lagats och bakats.



Illustration 3.2 Näsgården. Foto: Jamtli.

Intervjuerna utfördes med personer som lämnade detta rum och därmed spenderat tid därinne. Dessa intervjuer spelades in och transkriberades ordagrant efter genomförandet. Det är möjligt att genomföra semi-strukturerade intervjuer med hjälp av anteckningar istället för inspelningar, men då är det extra viktigt att renskriva dem så snabbt som möjligt så att minnet är intakt. Dessa intervjuer är framförallt utförda med enskilda individer men i tre fall även med grupper/sällskap. Vad som gör detta rollspel särskilt intressant ur ett lärandeperspektiv är att besökare generellt sett inte är förberedda på att ett rollspel äger rum i byggnaden då ingen sådan information går att finna vid ingången. Det framgår tydligt från intervjuerna att många går in i förväntningen att det finns något de kan köpa därinne som en del av julmarknaden. Det medför att rollspelet också överraskar besökarna, där vissa börjar interagera med aktörerna enbart för att ta reda på vad som pågår. Eftersom aktörerna har intagit sina roller så svarar de inte att ett rollspel pågår, utan de nämner den syssla som de utför för närvarande. För oss var det spännande att använda intervjuer för att se vad personer fick ut av den sociala interaktion som kanske varken är välkommen eller förväntad. En plötslig social interaktion med främmande kan slunga människor in i en obekväm situation som de helst vill ut ur. Samtidigt kan nyfikenhet väckas som ett resultat av överraskningen, som kan skapa oväntade sociala interaktioner och kreativa lärandeprocesser. Vi bedömde att korta semi-strukturerade intervjuer lämpade sig bäst för den här typen av utvärdering, eftersom vi genom ansiktsuttryck och tonläge därmed enklare kan undersöka ifall den oväntade sociala interaktionen var uppskattad eller inte.

Av de tio intervjuer som genomfördes så var det fem av dem som

interagerar med aktörerna och fem som inte gjorde det: alltså 50%. Det var skillnad i lärandet mellan de som hade social interaktion och de som inte hade det. Denna skillnad märks framförallt i att de som haft social interaktion reflekterar mer kring aktiviteten, hur det var förr, samt ofta kopplar det till deras eget liv och situation. Detta tycks även gälla för de som interagerar enbart med varandra men inte med aktörerna, även om det skulle behövas fler intervjuer och mer jämförande material för att konkludera detta samband med säkerhet. De som väljer att interagera med aktörerna är i överlag mycket stimulerade av aktiviteten, och finner det både fascinerande och kreativt. Vissa tog också med sig erfarenheter därifrån som de skulle testa hemma igen, t.ex. specifika recept som skulle testas samt mer allmänna funderingar kring livet förr och livet nu kopplat till beteenden som att stänga fönstren för att hålla värmen inne samt en mer vårdande inställning till föremål och till huset i sig. Sett från GLO kan detta kopplas både till värderingar och attityder samt beteenden och aktiviteter.

En av personerna som hade social interaktion med aktörerna sade följande på frågan hur aktiviteten upplevdes: ”Perfekt. Detta var spot on! Jag gillar att det inte är någon text heller. Jag gillar att man bara kommer in och upplever det. Detta känns inte som ett museum. Detta känns som en upplevelse.” Det är intressant hur aktörerna och den sociala interaktionen gör att aktiviteten känns mindre som ett museum, och mer som en upplevelse. Tidigare i intervjun nämner han även hur huset fungerade som en tidsresa för honom, och han är häpen över den grova dialekt som kvinnorna hade.

Personen verkade genuint överraskad över upplevelsen, och eftersom han rest till Jämtland från Småland hade han aldrig besökt friluftsmuseet innan. En annan person som besökt museet sedan hon var liten, uppskattade också den sociala interaktionen med aktörerna, men istället för att bli överraskad kändes det nostalgiskt och tryggt för henne:

GW: Talade du med någon här i byggnaden?

-Ja, det gjorde jag.

GW: Vilka samtalade du med?

-Med aktörerna.

GW: Vad spännande. Vad samtalade ni om?

-Vad dom gjorde. Vad dom bakade.

GW: Vad reflekterade du kring under besöket?

-Jo, men jag har varit här väldigt mycket. Så det är inte så mycket nyhetens behag egentligen utan det är mest ... jag reflekterade över mina egna minnen över när jag var här som barn. Personliga reflektioner kring min egen relation till platsen.

Snarare än att i första hand leda till en reflektion om sekelskiftet, stimulerades en nostalgisk och personlig reflektion kring den egna uppväxten och platsens betydelse för henne. En annan intressant reflektion som kom fram genom intervjuerna var hur aktörerna och den sociala interaktionen ledde till en känsla av respekt för miljön och situationen:

GW: När det kommer till aktiviteten här i huset, skulle du säga att den sociala interaktionen var viktig?

-Ja, det tycker jag.

GW: Av vilken anledning?

-Det känns som att man kommer in i någons hem, även fast man förstår att det är att visa upp. Men det känns faktiskt lite ofint att komma in utan att tilltala de som jobbar i miljön.

Aktörerna medförde att aktiviteten kändes som att besöka någons hem, och med det kom insikten att det finns ett särskilt vis man bör bete sig på för att vara artig. I det ovanstående fallet stimulerade det en social interaktion som baserades på viljan att vara artig mot personerna som "bor" i hemmet, samt visa respekt mot miljön i stort vilket knyts till beteenden. Hos andra kan samma upplevelse leda till en känsla av obehag och förvirring kring hur man förväntas bete sig. Av de 50% som inte hade social interaktion, fanns det de som helt enkelt inte förstod aktiviteten eller som tycktes finna den obekväm. Det är inte överraskande att aktiviteter som slungar folk in i en social interaktion är en vattendelare, och att det finns de som inte uppskattar eller tar till sig av det. Här kommer semi-strukturerade intervjuer in som en utmärkt metod för utvärderingar, då även det som

är obekvämt framkommer genom tonlägen och ansiktsuttryck. Det har argumenterats för att känslor är avgörande för att förstå vad personer tar till sig (och inte tar till sig) av museiupplevelsen (Smith 2020), och semi-strukturerade intervjuer är sannolikt den mest lämpliga metoden för att komma åt just hur känslor påverkar upplevelsen av en aktivitet.

"Bykortet" - ett fall där observationer och formulär motsäger varandra

Som ett avslutande exempel tar jag i korthet upp vår utvärdering av den sociala interaktionen som ägde rum vid en specifik aktivitet i Den Gamle Bys utställning "Aarhus Fortæller" (se även kapitel 2). Utvärderingarna genomfördes av Christian Rasmussen och Martin Brandt Djupdræt från Den Gamle By under sommaren och hösten 2019. Aktiviteten är enkel på så vis att den utgörs av ett stort foto på Aarhus från ovan, som besökaren kan vandra på eller till och med sitta på eller lägga sig över. Det är det första besökaren möter när hen kommer in i utställningen (illustration 3.3).



Illustration 3.3 Bykortet i Aarhus Fortæller. Foto: Den Gamle By.

20 observationer utfördes inom projektet, och i samtliga grupper stimulerades social interaktion, men inte med några utanför gruppen. Den sociala interaktionen baserades oftast på igenkänning och på att dela personliga minnen från vissa platser som de kände igen på fotot. Att se staden från ovan gav somliga ett nytt perspektiv över ett ibland

välbekant område. Även personer som själva inte kom ifrån Aarhus stannade upp för att kommentera fotot. Dessa observationer av social interaktion kontrasterades dock mot det frågeformulär som också delades ut i utvärderingen. I frågeformuläret svarade grupper att de inte delat historier om Aarhus med varandra i samband med att de stod vid Bykortet, samtidigt som observationerna visade att de visst gjort det. Hur ska vi tolka den här diskrepansen mellan olika utvärderingsmetoder?

Den mest sannolika förklaringen är att de som utförde utvärderingen och de som blivit observerade samt fått svara på frågeformuläret har haft olika uppfattningar/förförståelser om vad det innebär att dela historier om en plats. Att dela en historia kan ses som en aktivitet som innehåller mer omfattande berättelser om det inte tydliggörs. En annan möjlig orsak som också kan samspela med den första är att viss social interaktion mellan personer sker oreflekterat och naturligt, och läggs därmed inte på minnet. Det är viktigt att ha i åtanke att olika metoder kan ge olika resultat, och att samma fråga kan tolkas på många olika vis om den inte tydliggörs. Det här leder dock till en viktig slutsats: observationer kan fånga in en typ av delaktighet som inte skulle framkomma via vare sig semi-strukturerade djupintervjuer eller frågeformulär. Det innebär också att observationer kan notera de former av delaktighet i en aktivitet som inte är planerade eller ens önskvärda (av de som tagit fram utställningen), vilket kan vara betydelsefullt och något som jag kommer att återkomma till i nästa stycke.

Reflektion

I samband med intervjuerna som genomfördes på julmarknaden i Jamtli var en slutsats att ur ett metodologiskt perspektiv är frågan ”vad reflekterade du/ni kring?” mer givande än frågan ”lärde du/ni er något nytt?” Den sistnämnda frågan besvaras av somliga, men den hämmade sannolikt vissa svar. Sett från en mer processororienterad synvinkel är lärande i kontinuerlig ”tillblivelse”. Det blir på så vis mindre intressant om personer konceptualiserar specifika reflektioner som helt nya eller inte. Många tänker på lärande som rent faktaorienterad (t.ex. namn eller årtal) vilket inte är den typ av lärande vi nödvändigtvis är intresserade av även om den också kan tjäna ett syfte (se Hansen 2014 för perspektiv på lärande och kulturarv). En person kan känna att ett mer reflekterat snarare än faktaorienterat förhållningssätt är vad som förväntas i den typen av situation, baserat på dennes förförståelse av vad en museiupplevelse bör

bestå av. Frågan gör dessutom informanten osäker då hen inte vill framstå som att sakna kunskap och svarar då hellre att hen inte lärt sig något helt nytt som hen aldrig kunnat innan. Detta kan vara bra att ha i åtanke inför framtida undersökningar.

I projektet användes semi-strukturerade intervjuer vid två tillfällen (Yow 2005; Bernard 2006). Det ena var vid utvärderingen av rollspel eller interaktion med personal på Jamtli och det andra i utställningen Sötvatten (en fotoutställning) på Regionmuseet i Skåne. Vid det första tillfället fungerade metoden väl och svaren som erhöles blev ofta utförliga och innehöll många olika aspekter av upplevelsen, eftersom det genom följdfrågor, kroppsspråk och andra signaler uppmanade till ytterligare berättande och fördjupning. Vid det andra tillfället kom svaren att bli lite för generellt hållna, även om fokus skulle vara på den sociala interaktionen i utställningen kom respondenterna gärna in på annat och olika element i utställningen. I denna utställning var elementet som inspirerade till social interaktion en mindre del – ett pussel av fotografier som man kan lägga själv eller tillsammans med andra, medan utställningen dominerades av fotografier och en del texter till dessa. Detta ger också indikationer om att det har betydelse hur framträdande elementet för den sociala interaktionen är. Om det är en mindre del och inte så tydligt framträdande eller fyller så stor plats kan det ha mindre betydelse för besökaren.

Även om semi-strukturerade intervjuer har en friare form är det viktigt att ta fram specifika frågor och en allmän struktur för intervjun som besökare enkelt kan avkoda. Det är en fördel om frågorna hålls öppna och utan värderingar, dvs. personen som intervjuas ska inte känna att det finns ett rätt eller ett fel svar på frågan då det kan styra intervjun i en specifik riktning.

Resultatet pekar på fördelen med att kombinera olika typer av utvärderingsmetoder beroende på aktiviteten och hur mycket tid det finns till förfogande. Frågeformulär är den mest tidseffektiva metoden och kan kvantifieras enkelt, men den missar vissa former av mer oreflekterad interaktion som observationer kan notera samtidigt som den missar de obekväma och till och med pinsamma känslorna, som en semi-strukturerad intervju kan fånga genom att lyssna på tonlägen och notera ansiktsuttryck.

En annan fördel med att använda observationer i kombination med de övriga metoderna är att den metoden kan notera den typ av social interaktion och delaktighet som kanske inte är planerad eller önskvärd av de som designat utställningen. Det kan vara en typ av interaktion som personer inte nämner i intervjuer då det ligger utanför det förväntade

eller kanske till och med uppskattade. Jag tänker här i linje med Sarah Harpers arbete kring delaktighet (2020), där hon tittar specifikt på hur icke-delaktighet eller delaktighet på andra villkor än de som är satta också är meningsskapande, hur de också är ett sätt att uttrycka identitet. Hon uttrycker det på följande vis: "Countering reluctant participation involves a methodology of patience, of being vague or inefficient rather than 'inspirational', of waiting and stepping back, allowing the forms or ideas to come from others (...). It involves not worrying how many, or even whether, people participate, allowing for alongside-ness and embracing refusal." (Harper 2020: 6) Om vi vill hitta en metodik som också fångar den form av delaktighet som är oplanerad, spontan eller kanske till och med icke-önskvärd, är observationer en nödvändig ingång.

Det innebär inte att samtliga tre föreslagna utvärderingsmetoder alltid behöver tillämpas för att undersöka lärandeprocesser - istället krävs ett kontextuellt förhållningssätt i att välja metod. Ställ gärna följande frågor i samband med utvärderingen: är den framtagna aktiviteten kopplad till starka eller till och med svåra/motsägelsefulla känslor? I så fall är semi-strukturerade intervjuer en lämplig metod. Finns det stor frihet i den framtagna aktiviteten att locka till flera olika typer av interaktioner? I så fall är observationer en lämplig metod. Finns det ett behov av att samla in ett större underlag som kan kvantifieras? I så fall är frågeformulär en lämplig metod. Testa gärna att kombinera mer än en utvärderingsmetod för att få fram en så nyanserad förståelse som möjligt. Det är bra att komma ihåg att olika utvärderingsmetoder också kan komma åt olika typer av förförståelse kring vad social interaktion innebär och vad en museiupplevelse bör bestå av. Denna förförståelse kan skilja sig mycket från individ till individ, vilket påverkar svaren i både frågeformulär och semi-strukturerade intervjuer, samt påverkar den interaktionen som noteras i observationer. Det är värt att poängtera att även den som utför utvärderingen bär på sin förförståelse. Genom att kombinera mer än en utvärderingsmetod blir det enklare att synliggöra förförståelsens roll.

I den här studien har vi använt olika utvärderingsmetoder för att undersöka hur vi bättre kan förstå vilka lärandeprocesser social interaktion stimulerar. Det finns dock ett behov av fortsatta studier, bland annat rörande långsiktiga effekter av en specifik social aktivitet. En annan intressant ingång för framtida studier vore att se hur personal på museer i sin tur lär sig något genom social interaktion med besökare eller andra målgrupper, och värdet den typen av möten har för museipersonalen i framtagandet av utställningar eller i planeringen av utåtriktade projekt.

Kapitel 4

At tænke det sociale rum ind i udstillingens konceptplan - erfaringer fra Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet i Aarhus

Martin Brandt Djupdræt

Sociale rum er noget, der kan planlægges. Et sted, at finde inspiration til indhold og metoder er med de elementer, der er beskrevet i denne publikations kapitel ”Måder at skabe sociale oplevelser og læringsrum på museerne”. En anden vigtig faktor ved planlægningen, udover at have ideer til indholdselementer, er at tænke skabelsen af de sociale rum ind i målsætningen og konceptet for den udstilling eller aktivitet, der skal laves. Dette kapitel vil gennemgå, hvordan at det blev gjort ved udstillingsprojekterne Besættelsesmuseet i Aarhus og Aarhus Fortæller i Den Gamle By.



Illustration 4.1 Film- og lydinstallation i Besættelsesmuseet, hvor flere besøgende kan høre forskellige tyskere fortælle om deres ophold i Aarhus under 2. verdenskrig. Foto: Den Gamle By.

Det at skabe et socialt udstillingsrum var en vigtig målsætning for både Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet i Aarhus, to større udstillinger, som Den Gamle By står bag, og som henholdsvis åbnede i 2017 og 2020.²⁴ For at indfri denne målsætning blev der ved begge udstillinger lavet konceptplaner, som havde indtænkt elementer, der understøttede,

²⁴ Aarhus Fortæller er en underjordisk tidsrejse om Aarhus historie fra vikingetid til nutiden (Djupdræt, Skjernov, Rasmussen & Jantzen. 2017). Den åbnede i april 2017 og siden åbningen er der blevet lavet mindre justeringer blandt andet på baggrund af evalueringerne af udstillingen. Besættelsesmuseet i Aarhus er et museum, der er en del af Den Gamle By. Det åbnede med en helt ny udstilling i august 2020 (Rasmussen 2020).

at udstillinger blev gode rum at være sammen med andre i og rum, hvor det var nemt at kunne dele sine oplevelser med andre. De efterfølgende undersøgelser viste, at gæsterne syntes godt om begge udstillinger, og at de fungerede godt som sociale rum. Denne artikel vil med udgangspunkt i de to udstillinger gennemgå, hvordan et socialt aspekt kan tænkes ind i en konceptplan, og vil også gennemgå evalueringerne af udstillingerne.

Konceptplanerne

De konceptplaner, der blev lavet i forbindelse med Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet, havde fokus på opbygningen af selve udstillingerne. Konceptplanerne indeholdt ikke elementer om aktiviteter som undervisningsforløb og rundvisninger tilknyttet udstillingerne eller om udstillingernes tilknytning til andre udstillinger og adgangsforholdene på museerne. Det, som konceptplanerne fokuserede på, var at beskrive selve udstillingernes målgrupper og formål, og at sætte rammerne for udstillingernes indholdselementer, formidlingsgreb, herunder brugen af digitale teknologier, og disponeringen af rummene i udstillingerne. Målet med konceptplanerne for både Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet var at lave enkle koncepter og retningslinjer, som alle de centrale personer involveret i skabelsen af udstillingen kunne forholde sig til og bruge som styringsredskaber. For at koncepterne skulle kunne fungere som fælles ramme, skulle der dannes en fælles meningsskabelse. Det blev gjort ved, at koncepterne blev skabt i samtaler mellem de medarbejdere, der var centrale i arbejdet med udstillingerne. Et andet greb, der blev brugt i skabelsen af udstillingerne og udstillingernes koncepter var fælles studieture, hvor elementer ved andre udstillinger blev diskuteret, herunder om der skulle være nogle overordnede greb eller koncepter, der ville passe ind i de historier, der henholdsvis skulle skabes i Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet.²⁵

I konceptplanen for Aarhus Fortæller var de to overordnede

25 En inspiration til processen omkring at skabe af konceptplanen, særligt for Besættelsesmuseet, var Karl E. Weicks tanker om meningsskabelse, herunder at meningsskabelse (her: konceptudviklingen) sker ved at dele meninger og at handle sammen og fælles fortolke, det man oplever sammen (her: at tage på fælles studieture sammen). (Weick 1993: 646, Weick, Sutcliffe, & Obstfeld 2005: 409f). I forbindelse med Aarhus Fortæller var der blandt andet studieture til Rautenstrach-Joest-Museum i Köln, Museum of Liverpool, ABBA The Museum i Stockholm, Maihaugen i Lillehammer, Uskyldens Museum i Istanbul og STAM i Gent. Inspirationen og arbejdet med konceptplanen er beskrevet i Ravn 2017 og Djupdræt & Ravn 2017. I forbindelse med Besættelsesmuseet var der blandt andet studieture til FÆNGSLET i Horsens, Bokrijk i

formidlingsprincipper, at udstillingen skulle være en social oplevelse og skulle være informationsgivende oplevelser.²⁶ Konceptplanen for Besættelsesmuseet indeholdt også de to overordnede principper foruden et tredje, som var, at udstillingen skulle være en varieret oplevelse.²⁷ I konceptplanerne var der også beskrevet en række oplevelsestyper. For Besættelsesmuseet var det *at reflektere, sanse, udforske, lære og prøve* og for Aarhus Fortæller var det *sanselighed, nysgerrighed og videbegærlighed*.

Formidlingsgreb som skaber af sociale rum

For at have nogle pejlemærker til at virkeliggøre disse målsætninger omkring oplevelsestyperne og formidlingsprincipperne blev der til begge udstillinger formuleret en række formidlingsgreb. Disse skulle bruges konkret i planlægningen af udstillingernes rum og enkelte elementer, ved at dem, der skabte udstillingen, skulle forholde sig til hvilke af grebene, der kunne bruges hvor i udstillingen, og hvordan at formidlingen kunne vinkles så et eller flere greb blev benyttet. For Besættelsesmuseet var de valgte formidlingsgreb: *personlig identifikation, aktivitet, stemning, fordybelse, overblik og fascination*. For Aarhus Fortæller var formidlingsgrebene: *personlig identifikation, stemning, erindring, aktivitet, overblik og fokus*.

Fire af disse formidlingsgreb var med til at understøtte den sociale oplevelse. Det var *stemning, aktivitet, erindring og personlig identifikation*.

Stemning er et immersivt element, man er i sammen med andre. Det, at man oplever det sammen med andre, er med til, at der skabes fælles referencer, som man kan kommentere og tale sammen om.

Genk, Kazerne Dossin i Mechelen, Verzetsmuseum Junior i Amsterdam og Airbornemuseum Hartenstein i Oosterbeek. Udstillingen og processerne med at skabe den er beskrevet i Rasmussen 2020.

²⁶ *Elementerne i konceptplanen for Aarhus Fortæller er i Boding-Jensen, Djupdræt, Hansen m.fl. 2013.*

²⁷ *At lave en varieret udstilling var også et mål for Aarhus Fortæller, men var oprindeligt ikke noteret som et punkt i denne udstillings konceptplan. Elementerne i konceptplanen for Besættelsesmuseet er i Djupdræt, Pedersen, Rasmussen m.fl. 2018.*



Illustration 4.2 Lokomotivet Aarhus Fortæller. Et stemningsgivende element i Aarhus Fortæller er lokomotivet F692. Der er lavet en lyd- og røginstallation omkring lokomotiver, der gør, at der både er en mere rolig værkstedstemning og en mere aktiv kørestemning, og skriftet i stemningen er noget, som de besøgende bemærker. Foto: Den Gamle By.

Aktivitet kan blive et samlende og socialt element, når der er flere, som kan deltage i aktiviteten eller alternativt følge med i, at andre udfører aktiviteten og kan kommentere det, der sker.²⁸



Illustration 4.3 I Besættelsesmuseet er en simpel aktivitet, hvor de besøgende med en magnetknap kan markere, om de er enig eller uenig med en påstand eller handling.

Det kan for eksempel være, om de er enige i, at der skulle indføres dødsstraf i Danmark ved retsopgøret efter Besættelsen.
Andre kan se, hvad de forskellige i gruppen vælger, og snakke mellem de besøgende om dilemmaerne opstår så ud fra deres placering af magnetknappen ved tavlerne.

Foto: Den Gamle By.

²⁸ Se mere om aktiviteter som greb til social læring i denne publikations kapitel 2.

Erindring og den *personlige identifikation* er elementer, hvor minder og perspektiver til eget liv kan aktiveres. Det, at gæsten bliver mindet om noget fra deres eget liv, eller noget der perspektiverer til deres livssituation, får dem til at tænke på emner og oplevelser, de kan dele med dem, som de er sammen med i udstillingen.²⁹

Tekst og lyd

Brugen af lyd og tekst blev i de to udstillinger også tilpasset, så den kunne understøtte en social oplevelse. Med hensyn til tekst blev der ved begge udstillinger brugt en udstillingstekstmodel, hvor det var nemt at skimme teksterne. Denne metode var inspireret af den svenske forfatter Magareta Ekarvs principper for udstillingstekster.³⁰ For den sociale oplevelse og fælles læring er fordelene ved denne skrivemetode, at det er nemt for de museumsbesøgende at få et overblik over teksten og dermed nemt at kunne genfortælle til andre, man besøgte museet med, hvad teksten og dermed hvad rummet eller de udstillede genstande handler om. I familiegrupper har det den fordel, at det så er nemt at kunne inddrage endnu ikke læsestærke børn i samtalen, og i andre grupper forøger det sandsynligheden for, at flere har læst teksterne og kan diskutere udstillingens emner med hinanden.



Illustration 4.4 Udstillingstekster i Besættelsesmuseet. Foto: Den Gamle By.

²⁹ Se mere om erindring og refleksion som greb til social læring i denne publikations kapitel 2.

³⁰ Magareta Ekarv beskrev principperne i Ekarv, Olofsson & Ed 1991. Djupdræt 2017 er en beskrivelse af teksttilgangen i Aarhus Fortæller. Forskellige tilgange til tekster i udstillinger er gennemgået i Gylendal, Petersen & Littrup 2017 og i David & Schlesinger 2012.

Lyd i udstillinger kan både understøtte det sociale samvær i en udstilling og arbejde imod, at de besøgende oplever udstillingen sammen.³¹ I de seneste år har der været flere udstillinger og museer, som har benyttet sig af hovedtelefoner og audioguide systemer som vigtige elementer i deres formidling.³² Brugen af audioguides kan have mange fordele, men en ulempe ved de systemer er, at de besøgende ikke hører det samme samtidigt og dermed ikke deler en fælles oplevelse. På grund af de sociale ulemper blev individuel lyd fravalgt i de to udstillinger, hvor det var muligt.³³ Lyd ude i museumsrummet kan til gengæld have en social funktion ved, at det giver de besøgende en fælles oplevelse. Det var derfor det princip, der blev brugt ved Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet med de udfordringer, det så kunne have. For at lyd i rum kan fungere bedst, er det vigtigt at have øje for, om der sker sammenblanding af lyde og hvilke typer lyde, der kan være i samme områder. Både ved Aarhus Fortæller og ved Besættelsesmuseet blev der skelnet mellem, om lydtyperne var informationslyde eller stemningslyde. Informationslyde er lyd, der giver konkrete oplysninger. Det kan være fortællinger og citater. Stemningslyde er lyde og lydlandskaber, der understøtter den stemning, der er i rummet, men det er ikke lyde, der har indhold man skulle fokusere på for at opfatte indholdet. Der blev lavet oversigter over udstillingens lydsoner, og prioriteret at informationslyde blev holdt afskilt af fysiske barrierer, så den fælles oplevelse ikke blev forstyrret, og de besøgende ikke skulle forholde sig til forskellige auditive informationer på en gang. Det betød rent praktisk, at der skete en hård prioritering af, hvilke elementer af udstillingen, som kunne bruge lyd i formidlingen.

31 *Forskellige tilgange til hvordan, at lyd kan bruges i udstillinger, er blandt andet gennemgået i Bubaris 2014, Larsen & Lønstrup 2021 og afsnittet Part II: Museums & Sound, i Levent & Pascual-Leone 2014: 85-148.*

32 *Af eksempler på dette kan nævnes V&A's David Bowie udstilling (2014), Danmarks Borgcenter (2014), Tirpitz (2017). Også blandt andet det svenske arkitekturmuseum ArkDes i Stockholm og det norske Slottsfjellsmuseet i Tønsberg har i de seneste år arbejdet med at udvikle lydformidling gennem hovedtelefoner.*

33 *I Besættelsesmuseet er et formidlingselement et legitimationskort, som hver besøgende får udleveret. Det bliver aktiveret ved standere, hvor informationerne både gives gennem skrift og lyd. For ikke at forstyrre for meget blev der lavet en løsning med hovedtelefoner, men for at flere kan dele oplevelsen er der to hovedtelefoner, som fortæller om samme identifikationskort ved hver stander. På den måde kompenseres der i forhold til den sociale oplevelse for, at det er en individuel lytteoplevelse.*



Illustration 4.5 Ved planlægningen af Aarhus Fortæller blev der lavet dette lydzonekort over udstillingen. De lilla markeringer er informationslyde, og de turkise er stemningslyde. Planen blev lavet for at sikre, at informationslyde ikke blev sammenblandet.

Illustration: Den Gamle By.

Publikumsundersøgelser i Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet

Blev udkommet så udstillinger, hvor de besøgende talte sammen og agerede socialt? Ja, det viser publikumsundersøgelserne. Ud over de observationer af Aarhus Fortæller som socialt rum, der blev lavet i forbindelse med projektet *Increased Learning Through Social Spaces* og som er beskrevet i denne publikations kapitel 2, blev der også lavet to andre publikumsundersøgelser i Aarhus Fortæller i 2017, hvor der også blev spurgt ind til den sociale adfærd. Den ene var *Publikumsundersøgelsen Aarhus Fortæller* (Djupdræt & Skjernov 2017), og den anden var rethinkIMPACTS' *Publikumsundersøgelse Aarhus Fortæller* (rethinkIMPACTS 2017).³⁴ På Besættelsesmuseet blev der lavet to lignende publikumsundersøgelser i oktober og november 2020. Den ene var *Publikumsundersøgelsen Besættelsesmuseet* (Djupdræt & Skjernov 2021), som Den Gamle By stod for, og den anden var *Publikumsoplevelse af Besættelsesmuseet* (Degn & Thomsen 2021), der blev lavet i et samarbejde

³⁴ Publikumsundersøgelsen Aarhus Fortæller blev gennemført af Den Gamle By. 160 deltog i undersøgelsen og de resultater fra undersøgelsen, der henvises til, er i Djupdræt & Skjernov 2017. rethinkIMPACTS' Publikumsundersøgelse Aarhus Fortæller skete i et samarbejde mellem Aarhus Universitet og Den Gamle By. I alt var der 236 besvarelser i denne undersøgelse og de resultaterne fra undersøgelsen, der henvises til, kan ses i rethinkIMPACTS 2017. Begge undersøgelser blev gennemført i august – september 2017.

mellem Den Gamle By og Center for Kulturevaluering ved Aarhus Universitet.³⁵

Den Gamle Bys undersøgelse (Djupdræt & Skjernov 2017) i Aarhus Fortæller spurgte, om den besøgende talte med andre i udstillingen. Svarene var:

- 87 % talte med andre i udstillingen:
 - 85 % talte med dem, de var der sammen med.
 - 5 % talte både med dem, de var der sammen med, og med folk, de mødte i udstillingen.
 - 2 % talte kun med folk, de mødte i udstillingen som de ikke besøgte museet sammen med.
- 9 % talte ikke med nogen i udstillingen.
- 4 % svarede ikke på spørgsmålet.

rethinkIMPACTS undersøgelse spurgte ikke direkte ind til om gæsterne talte med hinanden, men bad dem om at beskrive, hvilken type udstilling Aarhus Fortæller var. Der var det hyppigst valgte ord *involverende*. Der var en betegnelse som 63 % af de besøgende gav Aarhus Fortæller.³⁶

På Besættelsesmuseet blev der i Den Gamle Bys undersøgelse (Djupdræt & Skjernov 2021) også spurgt om de besøgende talte med andre. Der var svaret:

- 81 % talte med andre i udstillingen:
 - 78 % talte med dem, de var der sammen med.

35 I alt deltog 100 personer i Publikumsundersøgelsen Besættelsesmuseet. De resultater, der henvises til, er i Djupdræt og Skjernov 2021. Ved Publikums oplevelse af Besættelsesmuseet var der 133 besvarelser. De resultater af undersøgelsen, der henvises til, er i Degn & Thomsen 2021.

36 De betegnelser for udstillingen som de adspurgte kunne vælge mellem var: *kedelig, sjov, sanselig, intellektuel, følelsesmæssigt bevægende, inspirerende, skuffende, provokerende, involverende, ubehagelig* og så også ingen af overstående passer. I alt kunne de vælge tre ord, der skulle beskrive deres oplevelse.

- 10 % talte med andre folk, de mødte i udstillingen.
- 8 % talte både med dem, de var der sammen med, og med folk, de mødte i udstillingen.
- 2 % talte kun med folk, de mødte i udstillingen som de ikke besøgte museet sammen med.
- 14 % talte ikke med nogen i udstillingen.
- 5 % svarede ikke på dette spørgsmål.

Undersøgelsen som Center for Kulturevaluering var involveret i (Degn & Thomsen 2021) bad de besøgende vælge nogle ord, som betegnede udstillingen og den hyppigste valgte betegnelse var involverende. 75 % af de adspurgte betegnede Besættelsesmuseet som en involverende oplevelse.³⁷

De undersøgelser som Den Gamle By stod for (Djupdræt & Skjernov 2017 og 2021) spurgte de besøgende om de lærte noget nyt. Det svarede 74 % bekræftende til i forbindelse med Aarhus Fortæller, men hele 89 % besvarede bekræftende til dette i forbindelse med Besættelsesmuseet. Der blev ikke spurgt ind til, om denne læring skete i forbindelse med social interaktion med andre, men de høje positive svar for begge dele viser, at flere af de gæster, der selv synes de har fået ny viden, også på et tidspunkt i udstillingen har interageret med andre.

Ved publikumsundersøgelserne i Aarhus Fortæller og på Besættelsesmuseet blev der ikke spurgt direkte ind til hvilken indflydelse, de valgte greb med lyd og tekst havde i forhold til den sociale oplevelse. Men der blev undersøgt om teksterne blev læst, og hvad den besøgende synes om dem. 84 % havde læst tekster i Aarhus Fortæller, og af dem der havde læst dem, var 95 % positive omkring teksterne (Djupdræt & Skjernov 2017). Ved undersøgelsen lavet i samarbejde med Aarhus Universitet (rethinkIMPACTS 2017) svarede 87 %, at de var positive, og ingen angav, at de var negative omkring teksterne. Ved Besættelsesmuseet lød svarene, at 94 % havde læst teksterne, og af dem var 93 % positive (Djupdræt & Skjernov 2021). Ved undersøgelsen som Center for Kulturevaluering var involveret i (Degn & Thomsen 2021) svarede alle, at de havde læst

37 Der var de samme betegnelser og metode der blev brugt ved dette spørgsmål, som det der blev gennemført ved Aarhus Fortæller og som er beskrevet i den foregående note.

teksten, og 97 % svarede, at de var positive over for teksterne. Der kan ikke konkluderes om teksterne satte samtaler i gang, men at besøgende i begge udstillinger er positive over for teksterne, indikerer, at teksterne er brugbare og nemme at anvende af de besøgende.

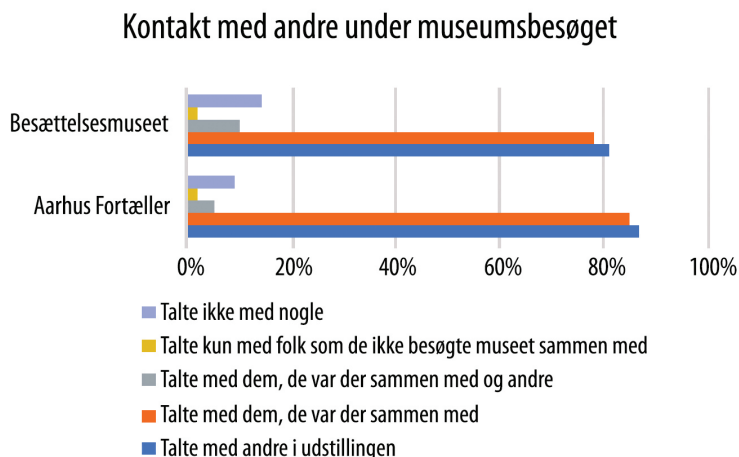


Illustration 4.6 Andelen af besøgende som havde talt med andre i Aarhus Fortæller og på Besættelsesmuseet.

Med over 80 % af de besøgende ved udstillingerne som direkte talte med andre besøgende kan der konkluderes, at udstillingerne fungerer som sociale rum. Flere angav, at de talte med nogen i Aarhus Fortæller end på Besættelsesmuseet. Noget, som måske kan have påvirket svarene fra Besættelsesmuseet er, at publikumsundersøgelsen på det museum blev gennemført, mens der i 2020 var covid-19 restriktioner på danske museer. De besøgende skulle bære mundbind på museerne og kontakt med andre udenfor nære cirkler blev generelt frarådet. Ved Aarhus Fortæller blev der også lavet observationer af den sociale interaktion i forbindelse med projektet *Increased Learning Through Social Spaces*, og de viser, at der også sker ikke-verbal interaktion i udstillingen mellem de besøgende, så interaktionen mellem gæsterne er formodentlig højere end blot et spørgsmål om, hvorvidt man taler med andre, kan vise.

De undersøgelser, der blev lavet i samarbejde med Aarhus Universitet (rethinkIMFACTS 2017 og Degn & Thomsen 2021) viser ved begge udstillinger, at de begreb, de besøgende hyppigst forbandt med

udstillingerne, var involverende, hvilket også underbygger, at udstillingerne lægger op til interaktion.

Opsummering: Det er muligt at planlægge sociale udstillinger

I arbejdet med Aarhus Fortæller og Besættelsesmuseet har der været fokus på at skabe udstillinger, som kunne fungere som gode sociale rum. Ved begge udstillinger blev det sociale skrevet ind i udstillingens konceptplaner. Ved at bruge udvalgte formidlingsgreb var det muligt at have fokus på dette element gennem planlægningen og opbygningen af udstillingen, og publikumsundersøgelserne viser, at de to udstillinger i høj grad blev brugt og opfattet som et socialt rum og som rum, hvor de besøgende fik ny viden.



Illustration 4.7 Det første rum i Aarhus Fortæller handler om vikingetiden, og har en digital fortælling om dannelsen af byen. Den blev placeret i en brønd, så dette digitale element ikke forstyrrede den overordnede stemning med at træde ind i vikingetiden, og også så dem, der ville se fortællingen måtte rykke sammen og føle, at de oplever fortællingen sammen med andre.

Foto: Den Gamle By.

Kapitel 5

Museum og læring i Norge: en undersøkelse av fem formidlingstilbud i Oslo

Vibeke Kieding Banik og Lasse Sonne

Hvilken læring skjer det på museene og hvilken rolle har museene som sosialt rom i den forbindelse? Det var sentrale spørsmål i prosjektet *Increased Learning Through Social Spaces*. I prosjektet anvendte vi læringsrammen Generic Learning Outcomes (GLO) for å konkretisere den læring som foregår. Denne artikkel gjennomgår noen av de observasjoner der i forbindelse med prosjektet ble gjort på fem norske museer og formidlingssentre og er et eksempel på hvordan GLO kan anvendes som analyseredskap til forståelse av den læring der finner sted på museene.

Når vi i dette kapittel har vi valgt å anvende begrepet *formidling* er det fordi dette er det mest utbredte begrep i Norge som anvendes i forbindelse med undervisning og læring på museer og ved formidlingssentre i Norge. Formidling i Norge skal ikke nødvendigvis oppfattes som enveiskommunikasjon, som det typisk vil være tilfellet i Sverige. Begrepet vil i Norge også typisk kunne fortolkes som læring og undervisning. I Norge er begrepet særlig knyttet til læringsmiljøer som ikke utgjør formelle undervisningsinstitusjoner, slik som skoler, høyskoler og universiteter.

Museer blir ofte sett på som tradisjonelle organisasjoner som historisk sett har vokst ovenfra og ned. Det var fyrstenes og de lærdes lekeplass, og befant seg på trygg avstand fra det som senere skulle komme til å kalles folket og det folkelige. Museet var med andre ord elitistisk, det tilhørte en særlig utvalgt og begrenset gruppe i samfunnet. Slik er det ikke mer.

I dag er det en forutsetning at museer skal oppfylle krav og forventninger om å være samfunnsrelevante institusjoner – ikke bare for en særlig utvalgt gruppe, men for alle. Museene er som så mye annet blitt demokratisert. Men ikke nok med det. Museene er i tillegg utfordret på å være aktive bidragsytere til en bredere samfunnsutvikling som kan handle om å skape rent miljø, økonomisk vekst og sosial velferd. Sentralt står forventninger om å være bidragsyter til utviklingen av det læringssamfunn som har vært i utvikling i årtusener, men som nå i særlig grad har blitt intensivert med introduksjonen av begreper som livslang læring og livsvid læring.

Vi ønsker å ta en konkret puls på noen norske museer for å konstatere hvor de står nettopp nå i denne sammenheng. Hva skjer egentlig ute på museene med hensyn til å skape økt læring og for samfunnet relevante

læringseffekter? Hvor står museene med henblikk på å være en sosial møteplass og arena for livslang læring?

Vi har valgt å analysere fem museer og formidlingssentre i Oslo for å få mer innsikt i hva som skjer av læring, og om denne har relevans for samfunnet og særlige målgrupper. Vi har sett på praksiser og museets plassering i forhold til formell, uformell og ikke-formell læring både i forhold til tradisjonelle skole og voksenopplæring. Vi ser også på museet som en lærende organisasjon og spør oss om museet som institusjon står stille, eller om der er tendenser til utvikling som kan medføre at museet er en lærende organisasjon i utvikling.

Læringsstedene

Deltakelse og dialog er en del av tendensen i læring de senere år, og undervisningsformen er i endring. Det oppmuntres til langt større grad av personlig erfart læring med fokus på egenutforskning fra tidlig alder av, og tradisjonell tavle- og kateterstyrt undervisning er blitt erstattet av et langt større mangfold av tilnærmingsmåter (Prøitz 2015: 45). Kritisk tenkning er blant temaene som har fått økt og tverrfaglig fokus, ikke minst i den pågående fagfornyelsen, som innebærer nye læringsmål (utdanningsdirektoratet, overordnet del, 2021). I en slik sammenheng kan museumsbesøk forstås som et tiltak som ideelt sett både skjerper den kritiske sansen og lar den besøkendes læring og opplevelse være i fokus på en annen måte enn i en formell undervisningskontekst. Det kan gi bedre læringseffekt, nyansert og kontekstualisert kunnskap og muligheten til en mer utforskende tilnærming (Frøyland og Langholm, 2010: 78). Samtidig kommer den lærende seg ut av det formelle undervisningsmiljø, noe som har en sosial og faglig verdi i seg selv. Men hva er det museer egentlig tilbyr og supplerer med i forhold til å skape økt læring i den formelle læringen?

Museene og formidlingssentrene vi besøkte satser alle bevisst på besøk fra utdanningsinstitusjoner, og har brukt tid og ressurser på å utvikle relevante undervisningsopplegg. De er klar over at de er et alternativ til formell læring, men samtidig at de skal bidra til den formelle læringen ved å vektlegge relevante kompetansemål. Det er vårt inntrykk at en slik framgangsmåte er viktig for å tiltrekke seg besøkende. Formelle læringsinstitusjoner må finne besøkene relevante i en hverdag hvor tid og økonomi er mangelvare. Museene på sin side må forholde seg til at de som er i en læringssituasjon mangler «museum literacy», at besøkene ofte

ikke er frivillige fra den elevenes side og preget av at det pedagogiske opplegget må presses inn i alt fra eksisterende undervisningsopplegg til transportmuligheter – ofte da med det resultatet at et opprinnelig opplegg må kuttes i eller tilpasses andre faktorer.

Men med alle disse praktiske hensynene kan museene risikere å miste noe av det som skal særprege dem som læringsinstitusjoner. Derfor spør vi da om de faller tilbake til den tradisjonelle modellen hvor de besøkende er passive mottakere av kunnskapen som museet ønsker å formidle istedenfor å la de lærende ta del i prosessen. Forblir museet en arena for meningsbrytning og utforskning, eller ender det opp som en forlenget del av formell læring? Er det ulike forståelser av læringsbegrepet som viser seg? Videre vil vi undersøke om musenes temaer kan ha innvirkning på hvordan et emne kan formidles.

Museene og formidlingssentrene var i utgangspunktet tilfeldig valgte og befinner seg i Oslo. Samtidig hadde vi et blikk på steder vi visste jobbet aktivt med å trekke til seg voksenopplæring og andre organiserte grupper på dagtid. Vi ønsket å følge undervisning i en formell opplæringssituasjon, men to av de fem stedene vi ønsket å besøke, hadde ikke slike besøk i undersøkelsesperioden. Da intervjuet vi en museumspedagog som til vanlig underviste forskjellige grupper, og som kunne vise oss rundt i den aktuelle utstillingen og forklare oss hva de ville ha gjort i den tenkte undervisningssituasjonen.

Museene og formidlingssentrene var i utgangspunktet svært ulike. **Interkulturelt Museum** har ikke en egen gjenstandssamling, men har skreddersydd en utstilling om fordommer i «Typisk dem» (Oslo Museum, typisk dem, udatert).³⁸ Utstillingen befinner seg i et gammelt fengsel på Grønland. Målgruppen er ungdom og voksne, og de besøkende skal utforske hvordan fordommer oppstår generelt og hos seg selv. Undervisningsopplegget drøfter også konsekvensene av fordommer.

Gjenstandene som blir benyttet er konstruert for anledningen, blant annet en «ekstraktør», hvor besøkende skal finne en fordom de selv har, og via «ekstraktøren» ta bilde av den, skrive bildet ut og henge det opp i siderommet. Da vi var på besøk, var de mange bildene blitt til en «jungle av fordommer» man kunne vandre i. Et annet virkemiddel var ulike tematiske rom, slik som «ydmykelse», «frykt» og «stolthet» hvor opphavet til og konsekvenser av fordommer ble diskutert og utfordret. Bruk av lys, lyd og film er andre virkemidler. Utstillingen anvender blant annet vår tids

38 Vi besøkte Interkulturelt Museum, Oslo, 29. november 2018. Informasjonen om undervisningsopplegget er fra dette besøket, samt to besøk som en av forfatterne foretok med

retro-nostalgi når den henvender seg til de besøkende, og oppleves blant annet av den grunn veldig ny og tidsriktig for et ungt/yngre publikum.

Medisinsk Museum, som en er del av Norsk Teknisk Museum og befinner seg i samme bygg, har på sin side en tradisjonell framstilling hvor gjenstander og informative plakater med mye tekst dominerer.³⁹ Undervisningen er lagt opp etter utstillingens innhold, og temaet er framveksten av kunnskap om viktigheten av hygiene for god helse. Den retter seg særlig til helsepersonale under opplæring på videregående skole. Dette er en gruppe som ofte tar en slik utdanning fordi de ikke kom inn på andre studieretninger, og hvor helseutdanning har ikke alltid vært et førsteønske. Museumspedagogene har derfor som et uttalt mål at undervisningsopplegget skal bevisstgjøre gruppen viktigheten av helsefagets eksistens og medvirke til større grad av yrkesstolthet.

HL-senteret og **Bymuseet** i Oslo har også permanente utstillinger. Begge har undervisningsopplegg tilpasset disse, men tilpasser formidlingen til særskilte temaer som besøkende grupper bestiller. HL-senterets utstilling tar for seg Holocaust i Europa og Norge, samt årsakene til at folkemordet kunne finne sted.⁴⁰ Den er kronologisk lagt opp, men har tydelige tematiske innslag. Utstillingen, som befinner seg i Vidkun Quislings bolig under andre verdenskrig, har svært mye tekst og illustrasjoner, bildemontasjer i rotasjon fra en prosjektor, samt noen gjenstander. De fysiske forholdene medfører at det er vanskelig å bruke selve utstillingen til introduksjonsforedrag eller organisert omvisning for større grupper, slik at dette vanligvis finner sted et annet sted i huset. Ved vårt besøk fikk gruppen, et pensjonistlag fra en bedrift, vandre fritt i utstillingen etter en introduksjon, med foredragsholdere tilstede for å svare på spørsmål.

samfunnsfagsstudenter våren og høsten 2019. Studentene fikk prøve noe av det som tilbys besøksgrupper i «Typisk dem». Når vi i dette kapitlet viser til praksis på museet, er det erfaringene gjort fra disse tre besøkene.

39 Vi besøkte stedet 30. november 2018. Når vi i dette kapitlet viser til praksis på museet, er det erfaringer gjort i samtale med en av dets museumspedagoger denne dagen.

40 Vi besøkte senteret 29. januar 2019. En av forfatterne hadde da deltidsstilling som forsker på senteret, og har jobbet som formidler der tidligere. Informasjon er hentet fra samtale med en formidler og erfaringer hun har gjort seg. Når vi senere i kapitlet viser til informasjon om museet, er det hentet fra samtalen vi hadde på besøksdagen, samt Vibeke Kieding Baniks erfaring som formidler.

På Bymuseet skal besøkende bli kjent med hovedstadens historie.⁴¹ Museet er også kronologisk organisert, men med muligheten for tematiske avstikkere. Tekst og gjenstander dominerer. Museet holder til i historiske Frogner hovedgård. Da vi var på besøk, fulgte vi en gruppe voksne som nylig var kommet til Norge, og hvis norskspråklige forståelse var begrenset. Opplegget heter «Ankomst Oslo» (Oslo Museum, ankomst, udatert). Museumspedagogen la i sin formidling vekt på språkopplæring og viste samtidig fram Oslo som en innvandrerby gjennom historien. Samtidig ble oppkomsten av drabantområder, bydeler hvor innvandrere typisk bor i dag, framhevet. Siste stopp på omvisningen var en leilighet innredet med beboere med indisk opphav. Imidlertid understreket formidleren at omvisningen også hadde normative innslag ved at hun vektla kjønnsperspektiver og demokratisk utvikling i omvisningen. Muligheten for interaktivitet og egendeltakelse er begrenset, men det er lagt ut noen gjenstander som omvisere benytter ved behov. Disse er ikke tilgjengelig for vanlige besøkende.

22. juli-senteret i Oslo er naturlig nok relativt nytt.⁴² Senteret er lagt til regjeringskvartalet, og kombinerer ulike undervisningsopplegg med utstillingen.⁴³ Den har noen gjenstander og tekst, og mange bilder. Filmen fra overvåkningskameraet i regjeringskvartalet kort tid før eksplosjonen er sentral og noe av det første som møter de besøkende. Vi får også møte bilder av de fleste av de drepte, samt en film med intervjuer med noen av de overlevende. Opplevelsen blir forsterket av at bygget tydelig viser skader fra bombeangrepet, med ødelagt sement og armatur som stikker ut. Utstillingen spiller også på kontraster; et stort og fredfylt bilde av Utøya på en kortvegg sier alt om hva stedet ikke var den dagen.

Senteret tilbyr ulike opplegg. Vi overvar et besøk fra en folkehøgskole, hvor en pedagog hadde en kort introduksjon før klassen deretter gikk fritt rundt i utstillingen. Deretter ble de samlet til en oppsummerende samtale hvor det var anledning til å komme med refleksjoner og kommentarer.

Selv om det ikke var vår intensjon i utgangspunktet, finnes det trekk som delvis muliggjør en sammenlikning av de fem museer og

41 Vi besøkte Bymuseet 30. november. Informasjonen utover i dette kapitlet om undervisningsopplegget er fra dette besøket, samt hjemmesidene til museet.

42 Vi besøkte stedet 5. desember 2018. Informasjonen om undervisningen som blir anvendt senere i kapitlet er fra samtale med formidler og senterets hjemmesider.

43 Etter at dette besøket ble gjennomført, har senteret skiftet plassering da regjeringskvartalet er i ferd med å bli rehabilitert etter terrorangrepet. Etter rehabiliteringen skal senteret flytte tilbake.

formidlingssentre. Alle forholder seg bevisst til kunnskapsmål, særlig i samfunnsfag, men også i andre fag. Interkulturelt museum, HL-senteret og 22. juli-senteret fremmer toleranse eksplisitt eller implisitt. Bymuseets fokus på inkludering, kjønn og demokratiske verdier faller også innunder dette. Dersom vi skal strekke dette noe mer, kan det argumenteres for at Norsk Teknisk Museums vektlegging av yrkesstolthet er en måte å fremme inkluderende arbeid på, da mange av de som tar slike utdanninger i osloområdet har minoritetsbakgrunn.

Mens Norsk Teknisk Museum er tematisk forbundet med norsk industrihistorie ved at det ligger ved Akerselva, på en tomt som opprinnelig tilhørte Mustad fabrikker, holder de andre museene til i historiske bygninger. Det varierer imidlertid hvor bevisst de fysiske lokalene brukes i formidlingen vi observerte. HL-senterets introduksjonsforedrag dreide seg, etter forespørsel fra de besøkende den dagen, i stor grad om Villa Grandes historie fra byggingen ble initiert av Sam Eyde til dagens HL-senter flyttet inn. Senteret hadde på besøktidspunktet dessuten en midlertidig utstilling om husets historie som gruppen også fikk se. Det må imidlertid understrekes at Quislings historiske tilstedeværelse ikke blir aktivt brukt i den daglige formidlingen – snarere blir det ofte understreket at det er ideologien han representerte som er det sentrale.

Samtidig er det ikke tilfeldig at HL-senteret nå har tilholdssted i Quislings gamle bolig, men en bevisst og symbolsk plassering for en akademisk institusjon som har forskning og formidling om folkemord og minoriteter som sentralt mandat. Bygningens delvise fredning av interiør og eksteriør henger også sammen med dette. For pensjonistgruppen som vi observerte, er det klart at vissheten om at bygningen har vært bebodd av Quisling er av betydning og relevant for et ønske om omvisning. For skoleklasser og unge voksne, varierer dette mye mer.

22. juli-senteret bruker selvsagt også det at de er situert på åstedet for ett av angrepene. Som tidligere nevnt ser vi rester av ødeleggelsene fysiske i bygningsstrukturen, samt at filmen fra overvåkningskameraene viser det vi kan se rett utenfor senterets lokaler. Og fordi hendelsen er så ny, nær og smertefull for mange av de besøkende, kan det argumenteres med at lokaliteten tilfører opplevelsen en særskilt nærhet til hendelsene.

Også Bymuseet og Interkulturelt Museum befinner seg på historiske plasser, men her har lokalene ingen plass i historiene vi fikk presentert. Det er rimelig å tenke seg at et fengsel i et opprinnelig arbeiderstrøk kunne tjene som et utgangspunkt for en utstilling med mål å fremme toleranse, men en slik historisk tilnærming ble ikke valgt. Også Frogner hovedgård

spiller ingen rolle i framstillingen om Oslos (innvandrings)historie, selv om den i perioder har vært eid av utenlandskfødte (Wikipedia 2021).

Det varierte i hvor stor grad de besøkende bidro til læringen ved egenaktivitet. Ingen av oppleggene oppfordret til total passivitet eller til fri utforskning uten styring fra en museumsformidler, men forventningen til egeninnsatsen skiftet mellom en relativ passivitet hvor tilhørerne fikk stille og svare på noen spørsmål til at de fikk gå aktivt rundt i utstillinger på egenhånd med pedagog til stede. Oppleggene var således innenfor det Bamberger og Tal anser som optimalt for læring i en museumssammenheng (Bamberger og Tal 2007).

Betraktninger i lys av GLO

I vår undersøkelse anvender vi i første omgang planleggings- og evalueringsverktøyet GLO, som til norsk kan oversettes til noe i retning av almen kompetanseutvikling eller almene læringseffekter. Som det går fram i et tidligere kapittel, er GLO utviklet i Storbritannia av arkiv- biblioteks- og museumsinstitusjonene. GLO kan oppfattes som en holistisk tilgang til læring som omfatter hele individet. Dermed står GLO i motsetning til andre planleggings- og evalueringsverktøyer med fokus på kompetanseutvikling som først og fremst er relevante for arbeidslivet eller formell skolegang og opplæring og de som mer er opptatt av økonomiske resultater

GLO-analyseapparatet er inndelt i fem grunnleggende områder for individuell læring (Jönsson og Petterson 2011):

- Kunnskap og forståelse
- Ferdigheter
- Holdninger og verdier
- Moro, inspirasjon og kreativitet
- Aktivitet, adferd og proaktivitet⁴⁴

Når vi nå skal drøfte tilnærmingene til læring hos de besøkte museene, vil vi benytte oss at dette analytiske verktøyet for å drøfte hvordan museene virker som en arena for livslang læring og som sosial møteplass, men med særlig vekt på det første momentet. De følgende kapitler vil på samme måte være organisert basert på de samme begreper.

⁴⁴ De norske begrepene er oversatt av Vibeke Kieding Banik og Lasse Sonne etter de opprinnelige

Kunnskap og forståelse

Museumsformidlere ved alle museene vi besøkte påpekte at kunnskap og forståelse var viktig i formidlingen. For tre av dem (Interkulturelt Museum, Bymuseet, 22. juli-senteret) var dette det viktigste, for HL-senteret det nest viktigste. Representanten fra Teknisk museum oppga imidlertid at dette punktet var lite viktig, samtidig som vedkommende var eksplisitt på at de skjelnnet kraftig til kompetansemål når de utformet undervisningsoppleggene (teknisk museum). Som tidligere nevnt, er læreplanene viktige for alle fem undersøkte institusjoner, noe som gjør at det er rimelig å anta at faktakunnskap er minst like viktig som mer overordnet læring dersom de må prioritere.

På en side inviterer dette til en tradisjonell skolesituasjon – at museet likner et tradisjonelt klasserom i form og metode. Vi ser da også tendenser til dette i oppleggene til de ulike museene vi besøkte. Norsk Teknisk Museum, Bymuseet, HL-senteret og til dels 22. juli-senteret er bygget opp som tradisjonelle museum i den forstand at det er mye tekst og mange gjenstander. Pedagogen har også en aktiv – og tradisjonell – rolle i formidlingen av utstillingene.

I tillegg formidler de tre en styrt historie, både med hensyn til kronologi og det rent fysiske i lokalene – det gir liten mening å begynne med annet enn begynnelsen av utstillingen.⁴⁵ Når det gjelder HL-senteret og 22. juli-senteret blir historien i tillegg styrt i den forstand at vi blir ledet fram til et grusomt slutt punkt som det opplagt bør bli tatt avstand fra. På Norsk Teknisk Museum formidles en mer optimistisk slutt: en stadig mer detaljert viten og vitenskap om hygiene og medisin rent allment redder liv.

Slik sett kan utstillingene leses som tradisjonelle tekster i en samfunnsfagsbok og museumspedagogen fungere som læreren som supplerer teksten. Både HL-senteret og 22. juli-senteret har et opplegg hvor elevene samler seg på slutten og diskuterer hva de har sett og kommet fram til, ikke ulikt hvordan man kunne ha arbeidet i et klasserom.

På den annen side er det ingen tvil om at begge steder kan stimulere flere sanser enn en gjennomsnittlig skoletime. Et museum, og i våre tilfeller særlig de delene hvor elevene bruker utstillingen, åpner i langt større grad

engelske begreper: 1. Knowledge and understanding. 2. Skills. 3. Attitudes and values. 4. Enjoyment, inspiration and creativity. 5. Behaviour and progression.

45 Det skal sies at medarbeidere på HL-senteret noen ganger begynner på slutten og nøster seg bakover i tid. Men hensikten er det samme: hvordan forklare Holocaust. Metoden er litt in medias res. Det er mulig å tenke seg at 22. juli-senteret kunne ha gjort det samme.

for at elevene får jobbe og tilegne seg informasjon i eget tempo, men også i formelt og uformelt samarbeid med andre. Gjenstandene engasjerer. HL-senteret har en fangedrakt utlånt fra Auschwitz-museet, og elevene kan for eksempel diskutere hvordan det var å ha den på seg under en kald vinter eller hvordan en uniform kan dehumanisere ved at fangene mistet all individualitet. Det har også skipsklokka fra skipet *Donau*, som de besøkende ofte kjenner som skipet den norske motstandsmannen Max Manus var med på å senke, men som er på HL-senteret fordi Donau fraktet 529 jøder til Tyskland i november 1942. Både fangedrakten og skipsklokka blir da gjenkjennelige gjenstander som initierer undring og samtale. På 22. juli-senteret er, som tidligere nevnt, selve det å befinne seg på åstedet for ugjerningen og se ødelagte gjenstander etter bombingene, en del av opplevelsen. På Teknisk museum kan de besøkende prøve å ligge i en jernlunge, for dermed å forstå hvordan man fikk hjelp til å puste tidligere, men også for å se hvordan teknisk kunnskap har gjort framskritt ved bruk av respirator. Dermed kan de få en dypere forståelse som en klasseromssituasjon har vanskeligere for å formidle.



*Illustrasjon 5.1 Formidlingstilbud, HL-senteret i Oslo.
Foto: Lasse Sonne.*

Videre er ikke museumspedagogens tilstedeværelse og styring absolutt. For HL-senterets del er oppsummeringen i plenum en oppsummering hvor elevene i utgangspunktet skal fortelle hverandre hva de har lært ved å gå gjennom en spesifisert del av utstillingen. Pedagogen supplerer om nødvendig.

Men Interkulturelt Museums opplegg viser at verken en gjenstandssamling, en fast struktur i utstillingen eller et faglig foredrag må

være til stede for at besøkende skal få et utbytte. Ved å engasjere elevene fra nesten første øyeblikk får de pedagogens oppmerksomhet. Hen begynner forsiktig med å dele opp gruppen i ulike hjørner etter hvilken plass de har i søskenflokk, deretter noe mer intimt ved å dele den opp etter hvem som synger i dusjen. Begge spørsmålene vekker latter og samtale – for eksempel om byrden ved å være eldst, om den bortskjemte minstemann og andre gjenkjennelige og ufarlige ting. Hen avslutter langt mer ubehagelig ved å be gruppen dele seg opp etter religiøs tilhørighet. Hensikten er at de skal smake på det ubehagelige i det å være gjenstand for kategoriseringer – hva som gjør at vi tenker «typisk dem» - og bevisstgjøre oss på at vi alle har fordommer.

Deretter får de besøkende bevege seg fritt i utstillingen, som ikke har en intuitiv struktur. Dermed åpner den i langt større grad opp for at de besøkende selv skal styre sin kunnskapstilegnelse. De får blant annet se filmer og installasjoner, samt definere seg selv via en magnetisk kropp de kan sette stikkord på. Er man en gruppe sammen, er det naturlig å diskutere seg fram til løsninger som det er tydelig at det ikke finnes fasiter på. Samtidig er det rimelig å hevde at Interkulturelt Museum sin måte har et like moralsk mål med sin utstilling som HL-senteret og 22. juli-senteret. Forskjellen er at førstnevnte stoler på at de besøkende selv klarer dette, mens de to sistnevnte er langt tydeligere tilstede i hele læringsprosessen.

Ferdigheter

22. juli-senteret framholdt at kildekritikk er en viktig ferdighet som de ønsket å fremme. Dette ble ikke nevnt eksplisitt av museumsformidlere ved de andre fire, men det er rimelig å anta at de ikke er uenig i at kritisk tenkning er en viktig ferdighet de vil formidle både implisitt og eksplisitt.

Dette både på grunn av tematikk, men også fordi de alle skjeller til skolens opplæringsplaner i sin virksomhet. Videre trakk Interkulturelt Museum fram at de ønsket at de besøkende skulle diskutere seg fram til løsninger, en annen ferdighet som både krever evne til å kommunisere og resonnere.

Innlegget var en del av et opplegg hvor kritisk tenkning var i fokus, men illustrerer samtidig at faglige funderte vurderinger kan bli overstyrt av politiske hensyn og at det å utfordre kan få konsekvenser.

Opplegget skulle få de besøkende til å reflektere over demokrati og medborgerskap. Selv om formidlerne ikke nevnte det eksplisitt antar vi

at Bymuseet, med sin vekt på demokrati og likestilling, var opptatt av ferdigheter man tilegner seg som medborger. Noe som korresponderer med skolens klare demokratiske oppdrag, som ikke bare favner kunnskap om demokrati, men også opplæring i demokratiske ferdigheter, herunder nettopp likestilling, menneskerettigheter og flerkulturell forståelse (Koritzinsky 2017: 106). Den manglende bevisstheten rundt dette da vi spurte om ferdigheter, reflekterer at de delene av demokratiopplæringen som ikke går direkte på kunnskap er mindre prioritert i skolen. Det medfører at museet og skolen går glipp av et møtepunkt med mye potensiale.



Illustrasjon 5.2 Formidlingstilbud, 22. juli-senteret i Oslo.

Foto: Lasse Sonne.

Holdninger og verdier

I og med at alle museene vi besøkte var historisk orienterte, er det ikke overraskende at typisk humanistiske faktorer som verdier og holdninger var i fokus. I tillegg er dette noe som museer generelt har til felles med skolen (udir, overordnet del, uten dato). Både HL-senteret og Norsk Teknisk Museum hadde dette som det viktigste målet med sin undervisning. Samtidig belyser eksemplet med fangedrakten at grenseoppgangen mellom kunnskap og holdninger er flytende. Ved å diskutere hvordan uniformen fra Auschwitz kan frata et menneske all egenverdi får elevene en viktig innsikt i nazistenes tenkemåte. På overordnet plan kan øvelsen tolkes holdningsskapende og forebyggende, men hvor de besøkende selv til en viss grad kan finne fram til hvilke oppfatninger som skal motarbeides.

Interkulturelt Museum, overraskende nok gitt tema, prioriterte dette lavt av GLOs fem punkter. Samtidig oppga de at hensikten med utstillingen

var å adressere og bekjempe fordommer uten å være belærende, slik at vi må kunne anta at holdninger og verdier likevel er en overordnet hensikt med utstillingen og noe de besøkende likevel satt igjen med etter et besøk. Både «jungelen av fordommer», «ekstraktøren» og flere av de andre installasjonene innbyr eksplisitt til refleksjoner rundt egne og andres holdninger og verdier – snarere er det vanskelig å forlate stedet uten å ha tatt innover seg – om enn i ulik grad – hvordan egne og andre meninger dannes.



Illustrasjon 5.3 Formidlingstilbud, Interkulturelt Museum i Oslo.

Foto: Lasse Sonne.

Norsk Teknisk Museums høye vektlegging av holdninger og verdier er interessant. Begrunnelsen, yrkesstolthet og i forlengelse av dette et bedre selvilde, skiller seg ut fra de andre institusjonenes argumenter.

Hos Bymuseet var formidlingen av holdninger og verdier av en mer oppdragende karakter: utvikle demokratiske holdninger og fremme et samfunn hvor likestilling, enten det dreier seg om kjønn, legning eller religion blir framhevet. HL-senteret har et forebyggende aspekt i sine vedtekter (vedtekter, HL-senteret, 2020). Formidlingen gjenspeiler dette. Det er nok individuelle forskjeller blant senterets ansatte om kunnskap eller holdninger/verdier kommer først, men alle er sannsynligvis enige i besøkende kommer til senteret fordi det blant annet ønsker å fremme ett sett av holdninger, toleranse og empati ved det historiske eksempelet Holocaust er. Dette samme kan sies om 22. juli-senteret, men da med 22. juli som det historiske eksemplet.



Illustrasjon 5.4 Formidlingstilbud, Bymuseet i Oslo. Foto: Lasse Sonne.

Moro, inspirasjon og kreativitet

En utstilling om medisinsk historie mangler noe av de aspektene som snakker til den empatiske delen av besøkende i utgangspunktet. Det er heller ikke opplagt at utstillingen skal inspirere eller bidra til moro og kreativitet. Likevel var det bare Norsk Teknisk Museum som var tydelig på at dette var et svært viktig mål med undervisningen. Det er rimelig å anta at de vektla at de var et alternativ til klasserommet, og at de visste at elever og lærere synes det var deilig å komme seg ut og at museets formidlere var nye ansikter.

Samtidig var de like bevisste på at utstillingen var tradisjonell: med tekst og gjenstander. Det var et poeng for dem å være et motsvar til kravet om at alt skal være interaktivt; her kunne de besøkende forsøke å ligge i en jernlunge og de kunne se «Maren i myra», en mumifisert kvinne som døde av kolera i Oslo på 1850-tallet. Det skulle være «tregt og gammeldags». I følge pedagogen lå styrken i den gode fortellingen de hadde utviklet rundt utstillingen. For eksempel kunne de starte med et mysterium: Hvorfor døde så mange av polio på 1950-tallet, mens sykdommen praktisk talt er utryddet nå?

Således kan utstillingen fungere inspirerende for de framtidige helsearbeiderne. Det er ikke bare de på toppen av «helsehierarkiet» (leger/kirurger ol) som er viktige for å bevare liv – det gjør alle medarbeiderne.



Illustrasjon 5.5 Formidlingstilbud, Medisinsk Museum, Norsk Teknisk Museum i Oslo. Foto: Lasse Sonne.

Også Interkulturelt Museum var opptatt av at de besøkende skulle kjenne seg igjen i dette punktet. Utstillingen i seg selv oppleves, til tross for det alvorlige temaet, som morsom å delta i og kreativt lagt opp. Aktivitetene innbyr til overraskelser, særlig om man jobber med dem sammen med folk man kjenner, den er utforskende og eksperimenterende lagt opp. Kreativiteten gjorde seg også gjeldende som inspirasjon for lærerstudentene som besøkte stedet ved flere tilfeller senere. De anvendte noe av det de måtte gjøre i museet med elever de hadde da de var i praksis ute i skolen både våren og høsten 2019.

Samtidig er det interessant at museene ikke i større grad hadde lagt opp til mer som vi kunne tolke inn under dette punktet. Noe av dette skyldes kanskje at de mente at temaene var av så alvorlig karakter at det oppfattes som feil å ha det moro. Men samtidig kan det argumenteres med at både inspirasjon og kreativitet kan oppmuntres uten at det nødvendigvis går utover temaets innhold eller seriøsitet, slik som Interkulturelt Museums utstilling illustrerer. Og ikke minst at dette punktet er noe som virkelig kan skille museet fra klasserommet når det gjelder å ta i bruk gjenstander, interaktivitet eller annet. Ett eksempel kunne ha vært at det ble gitt rom for at elevene kunne ha laget sin egen utstilling basert på hva de hadde lært.

Aktivitet, adferd og proaktivitet

Dette punktet var det flere av museene som ikke nevnte i prioriteringene i det hele tatt. Dersom det ble nevnt, ble det forstått som at man håpet at de besøkende ble mer bevisste, at de forstår at de har makt til å velge en framtid (22. juli-senteret). Videre kan vi tolke Norsk Teknisk Museums vektlegging av yrkesfaglig stolthet i retning av et forsøk på å påvirke individer i en proaktiv retning. Dersom vi legger til grunn at kunnskap, holdninger og verdier er med på å endre adferd, kan vi dessuten argumentere med at vår analyse av de fem museene viser at ett utkomme er troen på læring kan føre til endrede handlemåter. Målet om økt toleranse eller demokratisk sinnelag er typiske eksempler.

Planlegging av læring med anvendelse av GLO

Ved hjelp av GLO har vi nå analysert fem eksempler i forhold til hva museer som sosiale møteplasser og læringsarenaer kan supplere med hensyn til å skape økt læring i undervisningen på skoler og i voksenopplæringen.

Både intervjuene og observasjonene viser at det uten tvil ble produsert læringseffekter. Samtidig har vi sett at selv om museumspedagogene er seg bevisste at de er museumspedagoger, så strekker de seg langt for å møte det de opplever som krav fra skolen. Kunnskap og forståelse samt holdninger og verdier, to områder i GLO-skjemaet, er de som ble oftest trukket fram som relevante. De to punktene reflekterer en tradisjonell tilnærming til læring. Slik sett kan museumsformidlingen forstås som en forlenget del av klasserommet, og læringsbegrepet forstått i mer formell retning.

Hva vi ikke kunne konstatere i undersøkelsen er i hvor høy grad disse læringseffekter ble produsert. Slik sett sier vi oss enige i den kritikken som er rettet mot GLO på et mer overordnet nivå. Vi vet heller ikke i hvilken grad museumspersonalet var interesserte i at læringsutbyttet passet med skolens hensikt med besøket. Slik stemmer vår undersøkelse med liknende fortatt tidligere. Blant annet har Frøyland og Langholm vist at, til tross for gode intensjoner, skjer læringen i et museum ofte frakoplet det som skjer i klasserommet, og kan noen ganger oppleves som en fridag for besøksgruppen, læreren inkludert (Frøyland og Langholm 2009: 106). Det finnes altså et uutnyttet potensial her.

Som med undervisningen i skolen, bør læring ved museer for å bli så effektiv som mulig ta utgangspunkt i en læringsutbyttebeskrivelse eller et

læringsmål. For å ta utgangspunkt i den didaktiske trekanten, som anvendes til planlegging av undervisning, kan man stille spørsmålene: Hva skal læres? Hvordan skal det læres? Hvorfor skal det læres? I tillegg kan man spørre om undervisningsopplegget skal supplere andre undervisningsopplegg – for eksempel i skolen? Her ligger det muligheter ikke minst i skolens fokus på dybdelæring. Skal opplegget ha fokus på kunnskap, forståelse og ferdigheter og kanskje også ha ambisjonen om å påvirke holdninger og verdier hos deltakere? Og hva fungerer best? Tradisjonell fordypelse i et stoff eller eksempelvis at de som skal lære noe også har det gøy, blir inspirert og får stimulert deres kreativitet.

Kanskje er et mål også å stimulere deltakernes proaktivitet så læringen forsetter som ringer i vannet etter at den konkrete læringssituasjonen er avsluttet. Mulighetene er ubegrenset, men det er viktig at den pedagogisk ansvarlige eller formidlingsansvarlige ved et museum stiller seg alle disse spørsmålene innen et læringsopplegg planlegges – og helst i samråd med representanter fra skolen (Frøyland og Langholm 2010). Da blir det mulig å utvikle effektive og relevante læringstilbud, ikke bare i skolen, men også ved museene. Og ikke minst øker muligheten for en synergieffekt mellom de to.

De fleste museer, inkludert de fem vi besøkte i forbindelse med denne undersøkelsen, planlegger ikke systematisk læringsopplegg med utgangspunkt i et planleggingsverktøy som GLO. Ingen av dem evaluerer systematisk besøkene i etterkant, men stoler på tilbakemeldingene og reaksjonene de får på stedet. I dette ligger det, slik vi tolker det, liten bevissthet rundt om det var selve undervisningsopplegget der og da eller det overordnede læringsutbyttet som var av interesse fra museets side. I tillegg får museumspedagogene langt oftere konkret tilbakemelding fra lærere enn fra elevene. Dermed blir det også diffust hva som er læringseffektene og hva som er relevansen i forhold til andre læringsinstitusjoner og samfunnet generelt.

Lærdomskultur eller opplevelseskultur?

De fem formidlingstilbud i Oslo kan også plasseres inn i Peter Aronssons modell for museets orienteringer i en verden med nye rammevilkår. Modellen er inndelt i fire områder: publikumsorientering, samlingsorientering, lærdomskultur og opplevelseskultur (Aronsson 2004: 163).

De fem formidlingstilbudene representerte alle et brudd med en

tradisjonell samlingsorientering forstått på den måten at det ikke var arkiver, gallerier, andre artefakter eller forskningen som stod i sentrum. I stedet var det fokus på en orientering mot publikum. Flere av tilbudene var direkte lagt til rette for publikum. Samtidig var det ikke lagt til rette for opplevelser i form av aktiviteter som teater og rollespill. Fokus var mere lagt på en publikumsorientering med fokus på lærdom eller en lærdomskultur. Flere av museene tilbød formidling til skolene via Den kulturelle skolesekken (DKS). Betyr dette at museene i Oslo er mer orientert mot en lærdomskultur enn mot en opplevelseskultur – altså at formålet med formidlingen generelt sett er å tilby læring og ikke opplevelser? Dette kan vår undersøkelse av de fem formidlingstilbud ikke svare på. Det handler ikke minst om utvelgelsen av eksempler.

De fleste eksempler i denne undersøkelsen hadde fokus på alvorlige temaer som terror (22. juli-senteret), Holocaust (HL-senteret), rasisme og mangfold (Interkulturelt museum), sykdom og helse (Medisinsk Museum/Norsk Teknisk Museum) samt språk og kulturoppklaring for immigranter (Bymuseet). Å drive med deltakersentrerte teater eller rollespill i forbindelse med flere av disse temaer ville sannsynligvis ikke fungere etter hensikten. Å selv skulle oppleve eksempelvis terror eller Holocaust via et rollespill kunne være veldig effektivt, men også kanskje direkte traumatiserende for deltakerne. Samtidig kan det diskuteres hva elevene ville ha sittet igjen med av kunnskap – hvordan kunnskap nå enn ble definert. Derfor er det naturlig at hovedparten av de fem tilbud hadde et fokus på lærdomskultur fremfor et fokus på opplevelseskultur. Samtidig er det interessant å konstatere at de fem tilbud all representerte en nyorientering i form av å bevege seg vekk fra en samlingsorientering og mot en publikumsorientering. Særlig Interkulturelt Museum representerte dette i og med at museet hadde utviklet et helt område hvor formålet var tilrettelagt læring. Et slags alternativt klasserom, hvor utkommet av læringen ikke var gitt på forhånd.

Det fem formidlingstilbudene representerte også en slags markedstenkning, som Aronsson fremhever er i utvikling innenfor området (Aronsson 2004: 99). Det betyr at museene kan oppfattes som produsenter, mens de besøkende er konsumenter eller brukere. I tilbudene vi undersøkte handlet det først og fremst om at museene produserte læring eller læringseffekter (eksempelvis relatert til GLO). Besøkerne er de som får læring eller en økt læring med seg hjem. Dette er viktig for museene når de legger inn budsjettene deres for det kommende år. I våre eksempler så vi hvordan dette kan legges til rette. Tendensen er at det skjer

en gradvis profesjonalisering. De fem eksempler i vår undersøkelse var solide eksempler på dette. Ikke bare i forhold til skolen men også i forhold til målgruppen voksne med fokus på blant annet mangfold skjer det en profesjonalisering som betyr at publikumsorienteringen ved museene blir mer og mer systematisk lagt til rette.

Grunnleggende sett er det en utvikling i gang i forbindelse med læring ved museer hvor det er tydelig å se at tilbudssiden (museenes virksomhet) i langt større grad enn før blir tilpasset til etterspørselssiden (besøkerne og de som vil lære seg noe). Derfor kobler museene seg da også i større og større grad til bestillinger fra læreplanene i skolen og behov i voksenopplæring.

Formell, uformell eller ikke-formell læring?

De fem museer tilbød ikke direkte formell læring til deltakerne. Dette ville ikke heller vært naturlig da museer som ikke utgangspunkt er en formell læringsinstitusjon. I stedet tilbød de fem et supplement til formell læring, eksempelvis i skolen og i voksenopplæring. Disse tilbud var organiserte tilbud om læring og kan best beskrives som ikke-formelle læringstilbud med hensikten å supplere formell læring ved formelle undervisningsinstitusjoner. Ved flere av museer fantes det i tillegg gode muligheter for å lære seg noe mere uformelt – eksempelvis ved å gå rundt og se på utstillingene på Bymuseet og Norsk Teknisk Museum. Begge museer hadde ganske omfattende utstillingsområder.

De fem museene representerer dermed en type læringsmiljø som har blitt mer og mer vanlig for museer. De tilbyr organisert ikke-formell læring – eksempelvis i forbindelse med DKS – men de tilbyr i tillegg muligheter til lære seg noe nytt på egen hånd ved å vandre rundt på museet alene eller sammen med andre. Det kanskje mest gjennomgående er at museene i økende grad blir institusjoner som supplerer den formelle læring i skolen eller i voksenopplæringen, eksempelvis med fokus på immigranter. Man kan dermed si at museet har funnet et marked eller en særlig plass i læringsamfunnet som ikke bare sikrer museenes overlevelse, men også medfører at de i større og større grad utvikler seg i retning av å bli læringsinstitusjoner eller i det minste institusjoner som tilbyr kompetanseutvikling til definerte målgrupper som barn, unge, voksne og immigranter.

Det er relativt nye tendenser at det skjer så systematisk som det nå skjer. Denne utvikling er høyst sannsynlig en konsekvens av OECDs

strategi for livslang læring fra 1996 som inkluderte anerkjennelsen av at ikke bare formell læring er viktig, men at uformell og ikke-formell læring skal tillegges verdi. Museene er med andre ord ved å finne deres plass i forhold til OECDs strategi for livslang læring (OECD-education/skills, OECD-non formal/informal learning).

De fem formidlingstilbudene og nøkkelkompetanser for livslang læring

I forlengelse av OECDs strategi for livslang læring påbegynte EU en utvikling av de såkalte nøkkelkompetanser, som ble en EU-satsning fra 2006. Disse ble senere justert i 2018 selv om de grunnleggende innhold forble det samme (Henstilling, 22.5.2018). Det handler om følgende åtte kompetanseområder for livslang læring:

- Lese- og skriveferdigheter
- Flerspråklig kompetanse
- Matematisk kompetanse og kompetanse innen naturfag, teknologi og ingeniørfag
- Digital kompetanse
- Personlig, sosial og læringskompetanse
- Medborgerskapskompetanse
- Entreprenørskapskompetanse
- Kompetanse i kulturell bevissthet og uttrykksevne

Ingen av museene vi besøkte hadde direkte utviklet deres formidlingstilbud med utgangspunkt i disse punktene. Ikke desto mindre ville det være enkelt for museene å tilpasse seg til læringsmål basert på disse. De fleste av tilbudene hadde fokus på utvikling av medborgerskapskompetanse men hensyn til å forstå mangfold, menneskerettigheter og demokratiske verdier. Dette gjaldt ikke minst HL-senteret, Interkulturelt Museum og 22. juli-senteret. Også Bymuseet hadde fokus på dette i forbindelse med deres formidlingstilbud til immigranter og fokus på kjønn og demokrati i den sammenhengen.

By museet hadde i tillegg et fokus på dels utvikling av språklige kompetanser i og med museet inngikk som et supplement til voksenopplæring i norsk. Dette inkluderte videre kompetanseutvikling i kulturell bevissthet i og med at tilbudet handlet om å åpne deltakernes holdninger til særlig Oslos historie og Oslo kulturarv, som Bymuseet i særlig grad har spesialisert seg på. Norsk Teknisk Museum med Medisinsk Museum representerte et annen vinkling i forhold til de åtte nøkkelkompetansene. Her var det naturlig nok kompetanseutvikling relatert til naturfag og teknologi som var i sentrum.

Ingen av de tilbud vi analyserte hadde primært fokus på digital kompetanseutvikling eller på entreprenørskapskompetanse.

Museene og læring som sosial aktivitet

Ifølge den britiske utdanningsforskeren Peter Jarvis er læring noe som foregår sosialt, slik vi også har omtalt i kapittel 2 (Jarvis 2007: 1-2). I de fem formidlingstilbudene vi overvar var dette i høy grad tilfellet. Alle læringsoppleggene foregikk i grupper. Mest intensivt var dette ved Interkulturelt Museum hvor til og med øvelser var lagt opp gruppevis. I forbindelse med alle fem tilbudene var det mulig og ønskelig fra formidlernes side at de besøkende skulle være i dialog og reflektere sammen. Alt var ikke tilrettelagt med en pedagog i sentrum. Dermed økes den sosiale interaksjonen enda mer. Det viser museets supplerende muligheter som en alternativ læringsarena til skolene hvor det kan virke forstyrrende at elevene fører dialog samtidig med at de skal lære seg noe.

Museet har store muligheter i forhold til å utvikle seg som et supplement til skolen med hensyn til å være en sosial læringsarena. Dermed har museet også store muligheter til å bidra med å utnytte de sosiale elementer og bli en bidragsyter til økt læring. De fem formidlingstilbudene var alle eksempler på at dette er et område som det arbeides med, både når det gjelder voksne og elever i skolen. Det var tydelig å se at museene har en særlig rolle å utfylle her. Dette gjaldt ikke minst med henblikk på å utvikle EUs nøkkelkompetanse for sosial kompetanse og dermed å være en arena for utvikling av denne kompetansen (Henstillinger, 22.4.2018: 10).

Generic Social Outcomes

I tillegg til Generic Learning Outcomes finnes det, som vi også har vist i kapittel 2, et begrep som omtales som Generic Social Outcomes (GSO). Vi velger å oversette det til almene samfunnseffekter – altså effekter som læring får på samfunnet som helhet. GSO har fokus på følgende utviklingsområder:

- Helse og velvære
- Sterkere og sikrere samfunn
- Styrkelse av det offentlige liv

GSO er bredd formulert med kan oversettes til museenes bidrag til en bedre samfunnsutvikling som stemmer overens med mer overordnede politiske mål i samfunnet som eksempelvis at medborgere har god helse og opplever en følelse av velvære i deres liv. Det kan handle om sikkerhet eller trygghet i samfunnet. Det kan også handle om at mennesker kommer hverandre ved og bygger nettverk i stedet for å være isolert.

Våre fem formidlingstilbud hadde mest fokus på de to siste områder. Å bygge sterkere, sikrere og mere trygge samfunn var direkte knyttet til formidlingseksempelene ved Interkulturelt Museum, HL-senteret og 22. juli-senteret, slik vi også har diskutert tidligere. Demokrati og medborgerskap er her det viktigste eksempelet. Det samme kan hevdes med hensyn til Bymuseet og deres tilbud til immigranter. Eksemplet fra Norsk Teknisk Museum og Medisinsk Museum handlet i høy grad om helse og velvære. Samtidig ser vi ved nettopp disse eksemplene at skillet mellom et sterkere og sikrere samfunn og det å styrke det offentlige livet ikke er absolutt. Ved å bidra til et mer demokratisk samfunn hvor medborgerskap står sterkt, blir det offentlige livet styrket.

Dermed må det konstateres at selv om de fem formidlingstilbud ikke systematisk var utviklet med hensikten å svare på punktene i GSO så fikk de allikevel mer eller mindre bevisste samfunnsutviklingseffekter som kan føres tilbake til GSO.

Lærende organisasjoner og kulturarvens merverdi

Bortsett fra museenes eller læringsstedenes hjemmesider gikk vi ikke gjennom visjoner og strategiplaner ved de besøkte institusjonene. Allikevel er det mulig å si noe med hensyn til om de fem besøkte institusjoner vil kunne oppfattes som lærende institusjoner.

Ifølge den Peter Senge må en lærende organisasjon mestre fem disipliner: det må finnes personlige evne, det må finnes en felles visjon, det må finnes mentale modeller til å overvinne motstand mot endringer, det må finnes vilje og kultur relatert til læring i lag. For det femte må det finnes en helhetstenkning som knytter områdene sammen (Hustad 1998: 41-42).

Inntrykket fra de fem besøkte læringssteder er at de uten tvil må kunne oppfattes som lærende institusjoner. Det fantes helt tydelig en felles visjon i alle institusjoner med hensyn til i hvilken retning institusjonene skulle utvikle seg. I nettopp disse institusjoner fantes det klare tendenser til at mye motstand mot endringer hadde blitt overvunnet med hensyn til å velge klare retninger for utvikling av institusjonene. Det virket også som at det fantes vilje og kultur relatert til læring i lag.

Et område man kunne tenke seg forbedringer var i forhold til evner til å profesjonalisere læringsstedene enda mer. Dette kunne være i forhold til å anvende planleggings- og evalueringsverktøy mer i utviklingen av nye læringstilbud tilpasset til særlige målgrupper og særlige kompetanseutviklingsmål. Det overordnede inntrykk var ikke desto mindre at de fem eksempler var eksempler på institusjoner med innovative teams som var rett så fleksible og fornyende i deres tilgang til formidling og læring. Dette er et viktig utgangspunkt når man skal være en lærende organisasjon.

Overordnet sett kan man si at de besøkte organisasjoner er godt på vei til å bevege seg inn i den fase som den italienske forskeren Pier Luigi Sacco definerer som innovasjonsdrevet kultur eller generasjon 3.0. Med det mener han at kulturområdet er blitt en del av vekstøkonomien som skaper merverdi, eksempelvis ved å engasjere seg i å bidra til livslang læring (Sacco 2011: 6-9). På samme måte så vi også dimensjoner ved de besøkte institusjoner som i en europeisk kulturpolitisk sammenheng betegnes som at kulturarv ikke bare skal anvendes til nasjonsbygging men i stadig høyere grad til å skape både økonomisk og sosial nytte for samfunnet som institusjonene er en del av (EU 22.5.2018: 4.).

Konklusjon

Selv om vi systematisk har analysert læring ved fem tilfeldig valgte museer i Oslo må det erkjennes at det fortsatt er lang vei å gå innen vi har full innsikt i området. Det er fortsatt begrenset hva vi vet om læring på museer og formidlingssentre og de effektene læringen har. Eksempelene i Oslo gir indikasjoner i retning av at det foregår mye læring av relevans for individer og samfunnet på museene rettet mot forskjellige målgrupper. De fem eksemplene indikerer også at museer og formidlingssentre kan fungere som en sosial møteplass og arena for livslang læring. Ikke desto mindre trenger vi å systematisk evaluere læringsopplegg ved museene og formidlingssentrene og ikke minst måle læringseffektene innen vi kan konstatere hvor effektiv læringen er og i forlengelse av det kan begynne å planlegge effektive opplegg. Det er også et åpent spørsmål om hovedstadsmuseene og formidlingssentrene er representative for musevirksomheten i Norge generelt. Som i den formelle undervisningssektor er det behov for å utvikle systematiske praksiser i forhold til evaluering, måling og planlegging av læring. Inntil da er det fortsatt usikkert hva museet som sosial møteplass og arena som livslang læring bidrar med i forhold til å skape økt læring.

Ikke desto mindre konstaterer vi at interessante utviklinger er i gang, og som kan relateres til mer overordnede prioriteringer for livslang læring. Museene og formidlingssentrene er i ferd med å finne en rolle som aktør når det handler om læring. De er også ved å utvikle en faglighet som plasserer de imellom formell, uformell og ikke-formell læring, og derved som et supplement til den formelle læring. Dette er en ny utvikling. Museene og formidlingssentrene er ikke lenger bare et alternativ til undervisning i skolen eller institusjoner som lever et eget liv isolert fra skolen og voksenopplæringen.

Vi har også konstatert tydelige eksempler på at museene i stor grad inngår i en større kontekst for det man kan kalle politiske mål med hensyn til hvor samfunnet skal utvikle seg. Det er tydelig at museene er bevisste om dette. Vi konstaterer også at museene i den forbindelse kan defineres som lærende organisasjoner. I det hele tatt fremstår de museer og de formidlingstilbud vi har sett på som sosiale rom hvor økt læring i større og større grad blir fremmet. Dette er en utvikling som sannsynligvis er påvirket av utviklingen av en ny strategi for livslang læring som ble initiert av OECD i 1996.

Sammanfattning

Museet som ett socialt rum och en plats för lärande: Sammanfattande diskussion

Anna Hansen

Kapitlen i denna bok har visat att de sociala aspekterna av museiupplevelsen är viktiga för lärandet och att många besökare värderar den sociala samvaron högt. Därför är det värt att tänka strukturerat kring hur man kan integrera denna typ av upplevelser på museer. Ingången till denna bok, och de undersökningar som gjorts, var att undersöka hur det sociala samspelet mellan besökare på ett museum påverkar deras upplevelse och i synnerhet lärandet. Som bokens inledning framhåller, stärker de sociala upplevelserna banden mellan människor. Ett viktigt resultat av denna studie är att det sociala sammanhanget både är ett skäl till att man vill gå på museum (och en anledning att avstå om man inte har någon att gå tillsammans med) och också något som man minns efter besöket.

Socialt lärande på museer

Undersökningen av de sociala aspekterna av museibesöket ska ses i sammanhanget av museernas förändrade roll. Museer har gått från att förmedla kunskap, visa sina föremål, till att ha förväntningar på sig att vara en mötesplats, att vara samhällsrelevanta och att föra fram olika perspektiv och berättelser, ett forum för olika meningar. Genom dessa nya förväntningar på museerna blir också den sociala interaktionen, och att medvetet skapa möjligheter för social interaktion i museernas olika rum, allt viktigare. Våra undersökningar har visat att en viktig aspekt av den sociala interaktionen är att den bidrar till lärandet. Det finns förstås en risk att fokus på social interaktion gör att andra former av lärande nedtonas. Faktakunskaper, förmågor, attityder, förståelse för olika sammanhang är viktiga delar av lärandet som kan integreras i den sociala interaktionen. Vi förespråkar inte social interaktion bara för interaktionens skull. Naturligtvis är glädje, inspiration och att lättare komma ihåg en upplevelse viktigt, men museer bygger på kunskap, samlingar, forskning, och det bör också de upplevelser som skapas för social interaktion göra. Museernas roll har blivit både att vara kunskapsorganisationer och att vara sociala rum.

Vi har i våra undersökningar provat oss fram med olika synsätt, perspektiv och ramverk för lärandet och teorier. Dessa olika modeller för

att strukturera och kategorisera lärandet diskuterades i kapitel 1. Det vi funnit är att premissen att lärandet är en process som sker genom social interaktion med andra människor och med omvärlden, till exempel i form av utställningar, är en användbar utgångspunkt. Den sätter fokus på det sociala rummet i utställningar och vilken betydelse det har för lärandeupplevelsen.

Utvärdering av lärande i sociala rum

En utmaning som tagits upp i denna bok är hur man utvärderar eller mäter den sociala interaktionen och processen kring lärandet. Vi valde därför att, i våra undersökningar kring utvärdering av lärande, använda GLO som en utgångspunkt. I kapitel 3, beskrivs de utvärderingsmetoder vi har testat. Vi har inte entydigt kunnat säga att en metod fångat effekterna av den sociala interaktionen bättre än en annan, utan slutsatsen måste vara att metoderna ger väldigt olika resultat. Enkäter är svåra eftersom frågorna måste tolkas av den som ska svara, observationer ger en bild av hur folk agerar, som de kanske inte alltid själva är medvetna om, medan intervjuer kan fånga känslor och reaktioner på ett sätt som de andra metoderna inte gör. Alla metoderna är användbara men har också begränsningar. Det handlar om resurser, tidsåtgång och vad man vill uppnå. Alla sätten att studera och utvärdera lärandet visar dock att de som engagerar sig i aktiviteter verkar tycka att det är en stimulerande upplevelse. Många är engagerade i det som erbjuds och uttrycker sig positivt om upplevelsen. Observationerna visar också att en del besökare inte deltar i det som erbjuds, utan bara går förbi aktiviteten, utan att uppmärksamma den. Det skulle vara en intressant vidare undersökning att se på skillnaderna i upplevelserna av helheten av en utställning, mellan dem som aktivt använder sig av de sociala rum som finns och de som väljer att avstå. Detta skulle eventuellt kunna ge fördjupade insikter om i hur pass hög grad de sociala delarna av upplevelsen påverkar besökarna och lärandet.

Utifrån de effektmål för lärande som strukturerades utifrån GLO kunde alla metoderna visa på att glädje och kreativitet var kategorier som berördes i det sociala samspelet som ägde rum. Även förståelse var en kategori som besökarna ofta lärde sig mer av, genom att problemlösning som krävde samarbeten, interaktion med någon i personalen eller överraskningar och igenkänning. Allt detta gjorde ofta att det blev ett samtal, att besökarna förklarade saker för varandra eller berättade något för de andra, vilket

gjorde att förståelsen för någonting ökade. GLO är således en struktur som fungerar för att visa på lärandet som sker, som hjälper oss förklara vilka delar i lärandet som aktiveras. Vi har inte aktivt använt verktyget GSO, Generic Social Outcomes. Våra studier har fokuserat på individernas upplevelser och hur de och deras lärande påverkas. Trots detta kan vi utläsa i svaren på enkäter och observationerna i utvärderingarna att det sociala är väldigt viktigt. Det är inte en orimlig slutsats att museer, genom att vara trygga, allmänna platser som ger tillfällen till social interaktion också bidrar till att stärka samhället och det offentliga livet. Detta är emellertid något som skulle behöva undersökas närmare i nya studier.

Att skapa sociala rum

Men vad innebär det med sociala rum och hur skapar man dessa på museer? Det beskrivs närmare i kapitel 2, där vi har kategoriserat de sätt som besökarna upplever den sociala interaktionen på. Resultatet av de undersökningar som gjorts är att man kan se tre huvudsakliga kategorier av element som skapar social interaktion. *Reflektion* är en kategori som handlar om besökarens referensramar, tidigare erfarenheter och sammanhang. Det kan både vara överraskande saker, för att besökaren inte hade väntat sig någonting, och saker som väcker minnen, genom nostalgi, personliga kopplingar, associationer. En annan kategori är *Fysiska element* på museet. Det kan till exempel vara konstiga föremål, saker som man inte riktigt vet vad det är, känslan eller intrycket i utställningsrummet som kan vara imponerande, skrämmande eller inbjudande. Det kan också handla om museets personal och den interaktion man har med dem. Den tredje kategorin vi fann handlade om *aktivitet*. Besökaren kan vara aktiv genom tävlingar, spel, problemlösning på olika sätt och aktiviteterna kan göras ensam eller tillsammans med andra.

Howard Gardner är känd för sin teori om olika intelligenser. Han menar att olika människor har olika lätt för olika saker och att ta till sig omvärlden genom olika intellektuella förmågor (Gardner 2011). En del är till exempel bra på musik, andra tänker i bilder och somliga läser och tar in information. Hans teorier har använts mycket inom pedagogiken för att uppmuntra dem som skapar lärandeupplevelser att producera olika typer av upplevelser, som stimulerar olika sinnen. De kategorier vi har funnit i den sociala interaktionen skulle kunna kopplas till olika av Gardners intelligenser. Upplevelser som har med reflektion att göra handlar mycket

om kopplingar till självkänedom och existentiell intelligens. De fysiska elementen appellerar förmodligen till personer som har sin styrka i visuell/spatial intelligens, och när det handlar om interaktion med museets personal förstås om social intelligens. Slutligen stimuleras olika typer av intelligenser beroende på aktiviteten, det kan vara musikalisk, matematisk, kroppslig eller lingvistisk intelligens (eller någon annan). I det ramverket blir det emellertid tydligt att de olika intelligenser människor har, eller de olika sätten människor har att ta in omvärlden och att lära sig, ser olika ut för olika personer. Därför behöver museer arbeta med olika typer av social interaktion för att kunna engagera människor med olika preferenser för hur de interagerar, engageras och lär sig.

De kategorier vi har tagit fram; *Reflektion*, *fysiska element* och *aktivitet*, fungerar väl för att beskriva och strukturera de olika typer av upplevelser som besökarna kan ha. Genom att tänka i dessa kategorier kan man på ett enkelt sätt identifiera olika typer av sociala rum som besökarna upplever. En tanke är förstås att kunna använda dessa kategorier även för planering framåt, när man skapar utställningar, för att kommunicera syftet och vilken typ av upplevelser det är fråga om, samt för att skapa variation i inriktningarna på de sociala rummen. Hur de framtagna kategorierna kan användas framåtsyftande är emellertid något som behöver utvecklas vidare metodologiskt och undersökas i olika kontexter. En viktig slutsats vi emellertid kan dra, är att man kan göra på många olika sätt för att engagera besökarna och därmed ge dem olika typer av lärandeupplevelser.

Texternas och personalens roll för social interaktion

Det som är gemensamt för alla exempel vi har funnit som skapar social interaktion, är att det inte är texter som initierar engagemanget. De är viktiga som instruktion, förklaring, stöd, utökad information, men sällan är det utställningstexterna i sig som skapar engagemang. Först fattar besökaren intresse för ett föremål, något som ser ut som ett problem att lösa, en tävling, något som överraskar, en person från personalen. Därefter söker besökaren texten. Vi vet att många som skapar utställningar lägger väldigt stor möda och mycket tid just på texterna, och det är bra, det ger besökarna information och förståelse.

Men det kan vara tänkvärt att om det är social interaktion man vill uppnå måste det till andra element också. Texternas roll som stöd för sociala upplevelser visas av studier som gjorts av Den Gamle By,

vilka beskrivs närmare i kapitel 4. För att vara ett stöd för den sociala upplevelsen ska texterna vara lätta att ta till sig, lätta att skumma så att man får en uppfattning om vad utställningen handlar om, vad ett objekt är eller liknande. Kan man lätt och snabbt ta till sig det, blir också den sociala interaktionen kring olika element lättare, eftersom man då kan förklara för andra, förstå vad som händer eller hur man ska göra på ett enkelt sätt.

Till skillnad från de enstaka besökare eller mindre grupper av familjer eller vänner som kommer till museerna och upplever dem på egen hand, som vi hittills fokuserat på, blir upplevelsen lite annorlunda för grupper som kommer till museet mer organiserat. Mötet med museets personal är i sig ett av de element som vi identifierat att de ger en social upplevelse, eftersom det sker någon form av interaktion mellan olika parter i det mötet. I kapitel 5 undersöks vad som händer då grupper leds av en pedagog, i ett speciellt utformat program, där det finns utrymme för andra former av social interaktion som är mer planerad och tillrättalagd för gruppen. Det handlar såväl om att någon person provar en aktivitet medan andra ser på som diskussioner om något som överraskar eller provocerar, eller som man har egna minnen och kopplingar till. De kategorier vi har tagit fram för att strukturera hur sociala rum fungerar är därför desamma, oavsett om det är en grupp eller enstaka besökare som upplever museet. Vi har i våra undersökningar inte sett på *graden* av social interaktion. Vi har kunnat konstatera att de sociala rummen leder till social interaktion och att detta tycks ha en positiv effekt på lärande. Vi har emellertid inom ramen för denna undersökning bara kunnat se på fenomenet i sig, inte haft möjlighet att undersöka om det har betydelse hur länge någon engagerar sig, eller om besökare som engagerar sig i flera sociala rum i olika delar av en utställning eller ett museum får en kvalitativt annorlunda upplevelse. Det finns således en hel del aspekter som skulle kräva vidare undersökningar för att till fullo förstå den påverkan som det sociala samspelet har.

Resultat och nya frågor

Den här boken kom till inom ramen för projektet *Increased Learning Through Social Spaces*, finansierat av Nordplus vuxen. Resultaten av projektet är att vi har kunnat konstatera att den sociala interaktionen verkligen är betydelsefull för lärandet. Genom diskussioner, att man minns något, löser problem tillsammans, blir överraskad, reflekterar kring något eller i möte med museets personal blir händelsen mer minnesvärd och

besökarna verkar få en djupare upplevelse. Vad de lär sig varierar, det kan vara kunskap om varandra, om attityder, sätt att tänka, fakta, färdigheter av många olika slag. Vi har prövat flera olika teoretiska eller metodologiska ingångar för att kategorisera lärandet; GLO, GSO, Nyckelkompetenser för lärande, olika intelligenser, ”Interactive experience model”, Formellt – icke-formellt – informellt lärande samt processororienterade lärprocesser. Hur vi än vridit och vänt på perspektiven, och vilket ramverk vi än satt in våra undersökningar i, har lärandet ändå funnits där. Vi har fått syn på olika aspekter av lärandet, olika delar har blivit mer eller mindre tydliga beroende på perspektivet vi har synat dem i, men det är väldigt tydligt att den sociala interaktionen bidrar till ett lärande.

Undersökningen väcker emellertid också nya frågor. Vi vet inte hur länge denna typ av upplevelse, lärandet och minnet av besöket finns kvar hos besökaren, det skulle vara en intressant fortsatt studie att se på de långsiktiga effekterna. Vad stannar kvar hos besökaren efter en månad? Efter tre månader? Vi ser också att det finns luckor i att undersöka personalens förhållande till den sociala interaktionen med besökarna och deras slutsatser och lärdomar utifrån det mötet. Den omvandling som sker av museernas roll har stor betydelse för lärandet och det vore intressant att studera museernas förändringsprocesser djupare. Vi har kunnat se att museerna har en tydlig orientering mot besökarna och är på god väg att gå från generation 2.0 till 3.0, i Saccos termer (Sacco 2011), där fokus är mer på innovation och på samhällseffekter i ett större sammanhang än de tidigare faserna då museer varit mer investeringsdrivna, även om man även där når ut till besökarna på bred front. Kulturen, i detta fall museerna, börjar alltmer få en stor effekt på samhället och andra sektorer i samhället genom att ha ett större fokus på den sociala interaktionen som en del i lärandet, och därmed bli en mötesplats, en plats för diskussion och samvaro.

De resultat vi har presenterat i denna bok lämnar också en del frågor. Det finns många andra exempel som hade kunnat väljas, där vi skulle kunna få en fördjupad förståelse för hur det sociala samspelet bidrar till lärandet. Detta är dock ett första steg mot att skapa begrepp och struktur för att kunna beskriva vad som händer på museer när det gäller social interaktion och koppling till lärande. Det är ett komplext område, där det finns mycket mer att undersöka. På många sätt väcker det vi funnit fler frågor än det ger svar. Hur fungerar det för ensamma besökare? Engagerar sig alla, eller är det speciella personligheter, besökare med speciella motiv bakom besöket eller speciella omständigheter som gör om en besökare

väljer att ta till sig, engagera sig och interagera där det finns möjligheter? Vilken roll spelar personalen? Hur kan personalen använda de kategorier vi tagit fram och erfarenheterna vi gjort av olika utvärderingsmetoder? Vi har nått några intressanta slutsatser, både kring hur vi kan fånga det som händer genom utvärderingar och kring att finna begrepp. Vi hoppas detta kan vara till nytta för många andra och att det gör att fler tänker på ett medvetet sätt kring de sociala rummen på museer.

Appendix

Appendix 1

OECD: Recognition of Non-formal and Informal Learning

People are constantly learning everywhere and at all times. Not a single day goes by that does not lead to additional skills, knowledge and/or competences for all individuals. For people outside the initial education and training system, adults in particular, it is very likely that this learning, taking place at home, at the workplace or elsewhere, is a lot more important, relevant and significant than the kind of learning that occurs in formal settings.

However, learning that occurs outside the formal learning system is not well understood, made visible or, probably as a consequence, appropriately valued. Until this OECD activity on the recognition of non-formal and informal learning involving 23 countries on 5 continents, it has also been under-researched (see also ongoing EU work). Most research has focused on learning outcomes from formal education and training, instead of embracing all types of learning outcomes; allowing visibility and portability of such outcomes in the lifelong learning system, in the labour market or in the community.

In 1996, the OECD education ministers agreed to develop strategies for “lifelong learning for all”. The approach has been endorsed by ministers of labour, ministers of social affairs and the OECD Council at ministerial level. The concept of “from cradle to grave” includes formal, non-formal, and informal learning. It is an approach whose importance may now be clearer than ever and non-formal and informal learning outcomes are viewed as having significant value. Policy-makers in many OECD countries, and beyond, are therefore trying to develop strategies to use all the skills, knowledge and competences – wherever they come from – individuals may have at a time when countries are striving to reap the benefits of economic growth, global competitiveness and population development.

Formal learning is always organised and structured, and has learning objectives. From the learner’s standpoint, it is always intentional: i.e. the learner’s explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences. Typical examples are learning that takes place within the initial education and training system or workplace training arranged by the employer. One can also speak about formal education and/or training or, more accurately

speaking, education and/or training in a formal setting. This definition is rather consensual.

Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner's standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience. The idea is that the simple fact of existing constantly exposes the individual to learning situations, at work, at home or during leisure time for instance. This definition, with a few exceptions (see Werquin, 2007) also meets with a fair degree of consensus.

Mid-way between the first two, non-formal learning is the concept on which there is the least consensus, which is not to say that there is consensus on the other two, simply that the wide variety of approaches in this case makes consensus even more difficult. Nevertheless, for the majority of authors, it seems clear that non-formal learning is rather organised and can have learning objectives. The advantage of the intermediate concept lies in the fact that such learning may occur at the initiative of the individual but also happens as a by-product of more organised activities, whether or not the activities themselves have learning objectives. In some countries, the entire sector of adult learning falls under non-formal learning; in others, most adult learning is formal. Non-formal learning therefore gives some flexibility between formal and informal learning, which must be strictly defined to be operational, by being mutually exclusive, and avoid overlap.

Because non-formal and informal learning is happening everywhere all the time, this OECD activity could not address all the issues related to non-formal and informal learning in general. In consultation with the participating countries, it was agreed to focus solely on the processes that make visible this learning that has not been formal. Therefore, this OECD activity focuses on the process of formal recognition of non-formal and informal learning. Whether through the awarding of a full certification, a partial certification, a right of access to the higher education system or to any programme in the formal lifelong learning system or any recognised document (portfolio of competences, competence passport...): this activity makes the case that individuals engaging in a recognition process for their non-formal and informal learning outcomes must be awarded a document that has social value and is widely recognised so that they can benefit from it, now or later in life, when returning to the formal lifelong learning system or to the labour market.

The assumption behind the work reported here is that all learning has value and most of it deserves to be made visible and recognised. It is

a clear possible option, and a plausible alternative to formal education and training, to have non-formal and informal learning assessed. The real question is under which condition(s) the learning that has not been recognised can be codified, and lead to the awarding of a document. There are issues of cost and motivation of individuals that are somewhat difficult to address.

Nevertheless, many countries are putting recognition of non-formal and informal learning at the top of their policy agenda and the time has come for a thorough evaluation of what it entails. This is what this OECD activity attempts to do, in collaboration with the 23 countries, using the existing literature, the scarce data in the field and fact-finding study implicit in the thematic review visits carried out in 16 countries.

The recognition of non-formal and informal learning is an important means for making the 'lifelong learning for all' agenda a reality for all and, subsequently, for reshaping learning to better match the needs of the 21st century knowledge economies and open societies.

Source: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> (seen 2021-04-01)

Appendix 2

Nøglekompetencer for livslang læring – en europæisk referenceramme (2018)

Nøkkelpetansers for livslang læring ble introdusert av EU i 2006. I 2018 ble de justert til å være følgende kompetansers:

1. Læse- og skrivekompetence
2. Flersproget kompetence
3. Matematisk kompetence og kompetence inden for naturvidenskab, teknologi og ingeniørvirksomhed
4. Digital kompetence
5. Personlig, social og læringskompetence
6. Medborgerskabskompetence

7. Entreprenørskabskompetence
8. Kompetence inden for kulturel bevidsthed og udtryksevne.

Forklaringer:

1. Læse- og skrivekompetence

Læse- og skrivekompetence er evnen til at identificere, forstå, udtrykke, skabe og fortolke begreber, følelser, faktiske forhold og meninger både mundtligt og skriftligt ved at anvende visuelt, lydligt og digitalt materiale på tværs af discipliner og sammenhænge. Den indebærer evnen til at kommunikere og interagere effektivt med andre på en hensigtsmæssig og kreativ måde. Udvikling af læse- og skrivekompetence danner grundlag for yderligere læring og yderligere sproglig interaktion. Afhængigt af sammenhængen kan læse- og skrivekompetence udvikles på modersmålet, på det sprog, der anvendes i skolen, og/eller på det officielle sprog i et land eller en region. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence Denne kompetence indebærer viden om læsning og skrivning og en grundlæggende forståelse af skriftlig information og forudsætter dermed, at den enkelte har viden om ordforråd, funktionel grammatik og sprogets funktioner. Den omfatter et kendskab til de vigtigste former for verbal interaktion, en række litterære og ikkelitterære teksttyper samt de vigtigste kendetegn ved forskellige stilarter og sproglige registre. Den enkelte bør have færdigheder til at kunne kommunikere både mundtligt og skriftligt i forskellige situationer og til at iagttage sin egen kommunikation og tilpasse den til de krav, som den givne situation stiller. Denne kompetence omfatter også evnen til at skelne mellem og anvende forskellige kilder, til at søge efter, indsamle og bearbejde oplysninger, til at bruge hjælpemidler og til at formulere og udtrykke mundtlige og skriftlige argumenter på en overbevisende måde i forhold til situationen. Den omfatter kritisk tænkning og evnen til vurdere og arbejde med oplysninger. En positiv holdning til læse- og skrivekompetence kræver åbenhed over for kritisk og konstruktiv dialog, forståelse af æstetiske kvaliteter og interesse for at interagere med andre. Dette indebærer bevidsthed om sprogets virkning på andre og et behov for at forstå og anvende sproget på en positiv og socialt ansvarlig måde.

2. Flersproget kompetence

Ved denne kompetence forstås evnen til at anvende forskellige sprog til at kommunikere på en passende og effektiv måde. Den har de vigtigste færdigheder til fælles med læse- og skrivekompetence: Den er baseret på evnen til at forstå, udtrykke og fortolke begreber, tanker, følelser, faktiske forhold og meninger mundtligt og skriftligt (lytte, tale, læse og skrive) i et passende antal samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge alt efter ønsker eller behov. Flersproget kompetence omfatter en historisk dimension og interkulturelle kompetencer. Den beror på evnen til at formidle mellem forskellige sprog og medier som beskrevet i den fælles europæiske referenceramme for sprog. Den kan omfatte vedligeholdelse og videreudvikling af modersmålskompetence, hvis det er relevant, samt tilegnelse af et lands officielle sprog. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence. Denne kompetence kræver viden om ordforråd og funktionel grammatik på forskellige sprog samt kendskab til de vigtigste former for verbal interaktion og sproglige registre. Viden om samfundets sædvaner og det kulturelle aspekt ved sproget og sprogets variation er vigtig. Til de essentielle færdigheder for denne kompetence hører evnen til at forstå talt sprog, indlede, føre og afslutte en samtale og læse, forstå og udfærdige tekster med forskellig grad af beherskelse, afhængigt af sproget og af den enkeltes behov. Den enkelte bør være i stand til at anvende hjælpemidler korrekt og til at lære sprog formelt, ikke-formelt og uformelt gennem hele livet. En positiv holdning omfatter en forståelse af kulturel mangfoldighed og en interesse for og nysgerrighed over for forskellige sprog og interkulturel kommunikation. Den omfatter også respekt for hvert enkelt menneskes sproglige profil, herunder både respekt for modersmålet hos personer, der hører til minoriteter, og/eller som har migrantbaggrund, og anerkendelse af et lands officielle sprog som en fælles ramme for interaktion. Mens Europarådet på engelsk anvender udtrykket »plurilingualism«, når det omtaler flersprogethed hos enkeltpersoner, anvendes udtrykket »multilingualism« i Den Europæiske Unions officielle dokumenter til at beskrive både individuelle kompetencer og samfundsforhold. Dette skyldes til dels de vanskeligheder, der er forbundet med at skelne mellem »plurilingual« og »multilingual« på andre sprog end engelsk og fransk. Dette omfatter også tilegnelse af klassiske sprog såsom oldgræsk og latin. Klassiske sprog udgør kilden til mange moderne sprog og kan derfor lette sprogføring generelt.

3. Matematisk kompetence og kompetence inden for naturvidenskab, teknologi og ingeniørvirksomhed

A. Matematisk kompetence er evnen til at udvikle og anvende matematisk tankegang og indsigt med henblik på at løse problemer i dagligdagen. Idet der bygges på god regnefærdighed, ligger vægten på processen og aktiviteten og på viden. Matematisk kompetence kræver — i forskellig grad — evne og vilje til at anvende matematiske tankegange og udtryksformer (formler, modeller, figurer, diagrammer/kurver). B. Naturvidenskabelig kompetence er evnen og viljen til at forklare naturens verden ved at gøre brug af den viden og de metoder, der anvendes, herunder observation og forsøg, til at stille spørgsmål og drage konklusioner på grundlag af erfaringer. Kompetence inden for teknologi og ingeniørvirksomhed er anvendelsen af denne viden og disse metoder til at finde svar på menneskets ønsker eller behov. Kompetence inden for naturvidenskab, teknologi og ingeniørvirksomhed kræver forståelse af de forandringer, der opstår som følge af menneskets aktiviteter, samt ansvarsbevidsthed som borger. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence A. Matematisk kompetence kræver grundlæggende viden om tal, måleenheder og strukturer, grundlæggende operationer og grundlæggende matematiske udtryksformer og forståelse af matematiske begreber og bevidsthed om de spørgsmål, matematikken kan levere svar på. Den enkelte bør have færdigheder til at anvende matematiske grundprincipper og processer i hverdagssituationer i hjemmet og på arbejdsmarkedet (f.eks. økonomiske færdigheder) og til at forstå og vurdere argumentationskæder. Den enkelte bør være i stand til at ræsonnere matematisk, forstå matematiske beviser og bruge matematikkens sprog og til at anvende passende hjælpemidler, herunder statistiske data og grafer, og forstå de matematiske aspekter af digitalisering. En positiv holdning til matematik er baseret på respekt for sandheden og vilje til at søge årsager og vurdere gyldigheden. B. Inden for naturvidenskab, teknologi og ingeniørvirksomhed omfatter de essentielle kompetencer viden om naturens grundprincipper, de videnskabelige grundbegreber, teorier, principper og metoder, teknologi og teknologiske produkter og processer samt forståelse af den virkning, som naturvidenskab, teknologi, ingeniørvirksomhed og menneskelig aktivitet generelt har på det naturlige miljø. Disse kompetencer bør sætte den enkelte i stand til bedre at forstå fremskridt, begrænsninger og risici ved videnskabelige teorier, anvendelser og teknologier i samfundet i almindelighed (med hensyn til beslutningstagning, værdier, etik, kultur osv.). Færdighederne omfatter

forståelse af naturvidenskab som en proces til undersøgelse ved hjælp af specifikke metoder, herunder observation og kontrollerede forsøg, evnen til at anvende logisk og rationel tænkning til at efterprøve en hypotese, samt at man er rede til at se bort fra egne overbevisninger, hvis de går imod nye forsøgsresultater. Det omfatter evnen til at anvende og betjene teknologiske redskaber og maskiner samt anvende videnskabelige data til at nå et mål eller til at træffe en afgørelse eller drage en konklusion på et underbygget grundlag. Den enkelte bør også være i stand til at genkende de væsentlige kendetegn ved en videnskabelig undersøgelse og til at fremstille konklusionerne og de argumenter, der ligger til grund. Denne kompetence forudsætter en holdning præget af kritisk forståelse og nysgerrighed samt en optagethed af etiske spørgsmål og af både sikkerhed og miljømæssig bæredygtighed, navnlig med hensyn til videnskabelige og teknologiske fremskridt i forhold til individet selv, familien, samfundet og globale spørgsmål.

4. Digital kompetence

Digital kompetence omfatter sikker, kritisk og ansvarlig brug af digitale teknologier til læring, arbejde og deltagelse i samfundet, samt at man beskæftiger sig med disse teknologier. Den omfatter IT-færdigheder og digital kunnen, kommunikation og samarbejde, mediekompetence, digital indholdsproduktion (herunder programmering), sikkerhed (herunder digital tryghed og kompetencer i forbindelse med cybersikkerhed), spørgsmål vedrørende intellektuel ejendom, problemløsning og kritisk tænkning. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence. Den enkelte bør forstå, hvordan digitale teknologier kan understøtte kreativitet og innovation, og være klar over de muligheder, begrænsninger, virkninger og risici, der er forbundet hermed. De bør forstå de generelle principper, mekanismer og logikker, der ligger til grund for digitale teknologier i udvikling og have kendskab til den grundlæggende funktion og anvendelsen af forskellige apparater, software og netværk. Den enkelte bør have en kritisk tilgang til gyldigheden, pålideligheden og virkningen af oplysninger og data, der gøres tilgængelige ved hjælp af digitale midler, og være klar over de juridiske og etiske principper, der gør sig gældende, når man beskæftiger sig med digitale teknologier. Den enkelte bør være i stand til at anvende digitale teknologier til at understøtte sit aktive medborgerskab og sin sociale inklusion, sit samarbejde med andre og sin kreativitet med henblik på at opnå personlige, sociale eller forretningsmæssige mål. Færdighederne omfatter evnen til at anvende,

tilgå, sortere i, evaluere, skabe, programmere og dele digitalt indhold. Den enkelte bør være i stand til at forvalte og beskytte oplysninger, indhold, data og digitale identiteter samt genkende og beskæftige sig effektivt med software, anordninger, kunstig intelligens eller robotter. Det at beskæftige sig med digitale teknologier og digitalt indhold kræver en reflekterende og kritisk, men også nysgerrig, åben og fremadskuende holdning til deres udvikling. Det kræver også, at man anvender de pågældende værktøjer på en etisk forsvarlig, sikker og ansvarsbevidst måde.

5. Personlig kompetence, social kompetence og læringskompetence

Personlig kompetence, social kompetence og læringskompetence er evnen til at reflektere over sig selv, forvalte tid og oplysninger effektivt, arbejde sammen med andre på en konstruktiv måde, forblive modstandsdygtig og forvalte ens egen læring og arbejdsliv. Den omfatter evnen til at håndtere usikkerhed og kompleksitet, til »at lære at lære«, til at understøtte ens eget fysiske og følelsesmæssige velbefindende, til at opretholde fysisk og mental sundhed og til at være i stand til at leve en sundhedsbevidst, fremtidsorienteret tilværelse, føle empati og håndtere konflikter i en inklusiv og understøttende kontekst. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence. For vellykkede interpersonelle og sociale relationer er det vigtigt at forstå de bredt accepterede adfærdsmønstre og regler for kommunikation i forskellige samfund og miljøer. Personlig kompetence, social kompetence og læringskompetence kræver også viden om elementerne i en sund psyke, en sund krop og en sund livsstil. Den omfatter kendskab til ens egne foretrukne læringsstrategier, kendskab til ens egne behov for kompetenceudvikling og til forskellige måder, hvorpå man kan udvikle kompetencer og søge efter de uddannelses- og erhvervsmuligheder, der er tilgængelige, samt den vejledning og støtte, man kan få. Færdighederne omfatter evnen til at identificere ens egne kapaciteter, fokusere, håndtere kompleksitet, reflektere kritisk og træffe beslutninger. Dette omfatter evnen til at lære og arbejde både sammen med andre og selvstændigt og til at planlægge og være vedholdende i sin læringsproces, evaluere og dele den, søge støtte, når det er relevant, og forvalte sit arbejdsliv og sin sociale interaktion effektivt. Den enkelte bør være modstandsdygtig og i stand til at håndtere usikkerhed og stress. De bør være i stand til at kommunikere konstruktivt i forskellige miljøer, samarbejde i hold og forhandle. Dette indebærer, at man udviser tolerance og udtrykker og forstår forskellige synspunkter, og er i stand til at skabe tillid og føle empati. Kompetencen er baseret på en positiv

holdning til ens personlige, sociale og fysiske velbefindende og til livslang læring. Den er holdningsmæssigt baseret på samarbejde, gennemslagskraft og integritet. Dette indebærer, at man respekterer andres mangfoldighed og deres behov og er rede til både at overvinde fordomme og gå på kompromis. Den enkelte bør være rede til at identificere og fastsætte mål, motivere sig selv og udvikle modstandsdygtighed og tiltro til sig selv for på vedvarende og vellykket vis at kunne lære gennem hele livet. En holdning rettet mod problemløsning fremmer både læreprocessen og den enkeltes evne til at overvinde forhindringer og håndtere forandring. Den indebærer et ønske om at bruge tidligere læring og livserfaringer samt nysgerrighed efter at finde læremuligheder og udvikle sig i forskellige livssammenhænge.

6. Medborgerskabskompetence

Medborgerskabskompetence er evnen til at handle som ansvarlige borgere og deltage fuldt ud i samfundslivet og det sociale liv på grundlag af en forståelse af sociale, økonomiske, juridiske og politiske begreber og strukturer samt af globale udviklinger og bæredygtighed. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence Medborgerskabskompetence er baseret på viden om grundlæggende begreber og fænomener vedrørende enkeltpersoner, grupper, erhvervsorganisationer, samfund, økonomi og kultur. Dette indebærer en forståelse af de fælles europæiske værdier, som de kommer til udtryk i artikel 2 i traktaten om Den Europæiske Union og i Den Europæiske Unions charter om grundlæggende rettigheder. Kompetencen omfatter viden om nutidige begivenheder samt en kritisk forståelse af de vigtigste udviklinger i den nationale historie, den europæiske historie og verdenshistorien. Den omfatter desuden bevidsthed om mål, værdier og politikker i sociale og politiske bevægelser og om bæredygtige systemer, navnlig klimaændringer og demografiske ændringer på globalt plan og de underliggende årsager hertil. Kendskab til europæisk integration samt bevidsthed om mangfoldighed og kulturelle identiteter i Europa og verden spiller en afgørende rolle. Dette omfatter en forståelse af de europæiske samfunds flerkulturelle og socioøkonomiske dimensioner og af samspillet mellem den nationale kulturelle identitet og den europæiske identitet. Færdigheder forbundet med medborgerskabskompetence vedrører evnen til at indgå i et effektivt samspil med andre i fællesskabets eller offentlighedens interesse, herunder for så vidt angår en bæredygtig udvikling af samfundet. Dette indebærer færdigheder som kritisk tænkning og integreret problemløsning samt evnen til at udvikle argumenter og

deltage konstruktivt i fællesskabsaktiviteter samt i beslutningstagning på alle niveauer, fra lokalt og nationalt til europæisk og internationalt plan. Det indebærer også evnen til at tilgå, udvise en kritisk forståelse af og interagere med både traditionelle og nye former for medier og til at forstå mediernes rolle og funktion i demokratiske samfund. Det at have respekt for menneskerettighederne som grundlaget for demokrati er afgørende for en ansvarlig og konstruktiv holdning. Konstruktiv deltagelse indebærer viljen til at deltage i demokratisk beslutningstagning på alle niveauer og i aktiviteter i samfundslivet. Dette indebærer, at man støtter op om social og kulturel mangfoldighed, ligestilling mellem kønnene og social sammenhængskraft, bæredygtige livsstilsformer og fremme af en fredelig og ikkevoldelig kultur, og at man er rede til at respektere andres privatliv og tage ansvar for miljøet. Interesse for politiske og socioøkonomiske udviklinger, humanistiske fag og interkulturel kommunikation er nødvendig for, at man både kan overvinde fordomme og gå på kompromis, hvor det er nødvendigt, og sikre social retfærdighed og rimelighed.

7. Entreprenørskabskompetence

Ved entreprenørskabskompetence forstås evnen til at handle i forhold til muligheder og idéer og til at omskabe dem til værdier for andre. Kompetencen er baseret på kreativitet, kritisk tænkning og problemløsning, initiativtagning og vedholdenhed samt evnen til at arbejde sammen med andre med henblik på at forvalte projekter, der er af kulturel, social og finansiell værdi. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence Entreprenørskabskompetence kræver, at man er bevidst om, at der er forskellige sammenhænge og muligheder for at føre idéer ud i livet i forbindelse med personlige, sociale og professionelle aktiviteter, og en forståelse af, hvordan disse sammenhænge og muligheder opstår. Den enkelte bør have kendskab til og forstå tilgange til planlægning og forvaltning af projekter, hvilket omfatter forståelse af både processer og ressourcer. Man bør have en forståelse af økonomi og af de sociale og økonomiske muligheder og udfordringer, som en arbejdsgiver, en organisation eller et samfund står over for. Man bør være bevidst om de etiske principper og udfordringer i forbindelse med bæredygtig udvikling og om egne styrker og svagheder. Færdigheder forbundet med entreprenørskabskompetence er baseret på kreativitet, herunder opfindsomhed, strategisk tænkning og problemløsning, samt kritisk og konstruktiv refleksion med hensyn til kreative processer og innovation. Det omfatter evnen til at arbejde både individuelt og

sammen med andre i hold, til at mobilisere ressourcer (mennesker og ting) og til at opretholde aktivitet. Dette indebærer evnen til at træffe finansielle beslutninger i forbindelse med omkostninger og værdi. Evnen til at kommunikere effektivt og forhandle med andre og til at håndtere usikkerhed, tvetydighed og risiko som en del af det at træffe informerede beslutninger spiller en afgørende rolle. En entreprenørskabsholdning er kendetegnet ved initiativ og handling, og ved, at man er proaktiv og fremadskuende og udviser mod og vedholdenhed med hensyn til at opnå mål. Den indebærer et ønske om at motivere andre og værdsætte deres idéer, at man føler empati og tager sig af mennesker, samt at man påtager sig ansvar og vælger etiske tilgange i processen.

8. Kompetence inden for kulturel bevidsthed og udtryksevne

Kompetence inden for kulturel bevidsthed og udtryksevne indebærer en forståelse af og en respekt for, hvordan idéer og betydning udtrykkes kreativt og formidles i forskellige kulturer og gennem en lang række kunstarter og andre kulturelle former. Den indebærer, at man beskæftiger sig med at forstå, udvikle og udtrykke ens egne idéer og sin plads eller rolle i samfundet på forskellige måder og i forskellige sammenhænge. Viden, færdigheder og holdninger, der er essentielle og forbundet med denne kompetence Denne kompetence kræver viden om lokale, nationale, regionale, europæiske og globale kulturer og udtryksformer, herunder deres sprog, kulturarv og traditioner samt kulturelle produkter, og en forståelse af, hvordan disse udtryksformer kan gribe ind i hinanden og i idéerne hos en person. Den indebærer en forståelse af de forskellige måder, hvorpå idéer kan formidles mellem skabende kunstner, deltager og publikum for så vidt angår skrevne, trykte og digitale tekster, teater, film, dans, spil, kunst og design, musik, ritualer og arkitektur samt hybridformer. Den kræver en forståelse af ens egen udvikling af identitet og kulturarv i en verden af kulturel mangfoldighed og af, hvordan kunst og andre kulturelle former kan være et redskab til både at anskue og forme verden. Færdighederne omfatter evnen til at udtrykke og fortolke billedlige og abstrakte idéer, oplevelser og følelser med empati samt evnen til at gøre dette inden for en lang række kunstarter og andre kulturelle former. Færdighederne omfatter også evnen til at identificere og realisere muligheder af personlig, social eller kommerciel værdi gennem kunstarterne og andre kulturelle former samt evnen til at beskæftige sig med kreative processer, både individuelt og sammen med andre. Det er vigtigt at have en fordomsfri holdning til og respekt for mangfoldigheden af kulturelle udtryksformer samt en etisk

forsvarlig og ansvarsbevidst tilgang til intellektuelt og kulturelt ejerskab. En positiv holdning omfatter også en nysgerrighed over for verden, en åbenhed med hensyn til at forestille sig nye muligheder og en vilje til at deltage i kulturelle oplevelser.

Kilde: Rådets henstilling af 22. maj 2018 om nøglekompetencer for livslang læring (EØS-relevant tekst) (2018/C 189/01), Den Europæiske Unions Tidende 4.6.2018, C 189/1 – C 189/13.

Appendix 3

Definitions of Generic Learning Outcomes and the Inspiring Learning for all framework for the arts and culture sector in the original English language

The Inspiring Learning for All framework is built on a broad and inclusive definition of learning, adapted from the Campaign for Learning.

It identifies that:

- learning is a process of active engagement with experience
- it is what people do when they want to make sense of the world
- it may involve the development or deepening of skills, knowledge, understanding, values, ideas and feelings
- effective learning leads to change, development and the desire to learn more

To be a learning organisation, you should develop and encourage:

- a shared vision of your organisation's role and purpose
- initiative, team work and flexible approaches
- personal and professional development
- openness to new ideas and approaches



Illustrasjon Appendix 1.1 The Generic Learning Outcomes
 Kilde: <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes#section-2>. Lest 01.04.2021.

Knowledge & Understanding

- Knowing what or about something
- Learning facts or information
- Making sense of something
- Deepening understanding
- How arts and cultural organisations operate
- Making links and relationships between things

Skills

- Knowing how to do something
- Being able to do new things
- Intellectual skills
- Information management skills
- Social skills
- Communication skills
- Physical skills

Attitudes & Values

- Feelings
- Perceptions
- Opinions about ourselves (e.g. self esteem)
- Opinions or attitudes towards other people

- Increased capacity for tolerance
- Empathy
- Increased motivation
- Attitudes towards an organisation
- Positive and negative attitudes in relation to an experience

Activity, Behaviour & Progression

- What people do
- What people intend to do
- What people have done
- Reported or observed actions
- A change in the way people manage their lives

Enjoyment, Inspiration, Creativity

- Having fun
- Being surprised
- Innovative thoughts
- Creativity
- Exploration, experimentation and making
- Being inspired

Overordnet kilde for Generic Learning Outcomes: <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes#section-1>. Lest 01.04.2021.

Appendix 4

Generic Social Outcomes

In addition to the Generic Learning Outcomes, the Inspiring Learning for all framework also included definitions for Generic Social Outcomes (GSO). The GSOs set out the (indicative) ways in which art and culture organisations impact on wider social and community life.

The national GSO framework in the United Kingdom was developed because:

- art and culture organisations needed to be able to give evidence of the benefit of their services to government and wider stakeholders. The framework therefore set out ways of aligning the sector's potential social contribution with key government policy imperatives
- practice-based research has looked at many case studies of front-line delivery into communities, and the impacts of real work have informed the GSO indicators



*Illustrasjon Appendix 1.2 Generic Social Outcomes (GSO).
Kilde: <https://www.artscouncil.org.uk/generic-social-outcomes/importance-gsos#section-1>. Lest 01.04.2021.*

What GSOs can do

The language of the GSOs can be off-putting because it reflects the language of policy makers and government.

Using relevant policy language, however, helps make the case for the impact of work by arts and culture organisations. Moreover, it does so in a way that is meaningful to local and national government.

The GSOs are a way of talking about how your work with local communities responds to their needs and makes a difference to their lives. The following three exercises are intended to be undertaken in groups and are designed to help you to become more familiar with the GSOs.

To identify social outcomes

1. Look at your organisation's high level aims, for example in your:

- corporate aims
 - vision or mission statement
 - statement of values or principles
2. Identify which audiences are priorities to target
 3. Consider how your project/service contribute to one or more of the GSOs
 4. Decide what evidence you need to gather

Working through GSO resources and materials – use the GSO pages and links to explore further issues such as:

- Why consider using the GSOs?
- How do I find out more about the GSOs?
- What do I use the GSOs for?

Appendix 5

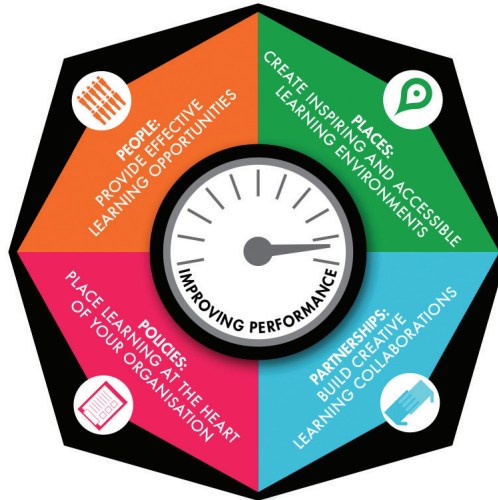
Learning Organisations

In addition to the GLOs and the GSOs, a learning organisation is defined by the Inspiring Learning for all Framework as follows:



Illustrasjon Appendix 1.3 Learning organisations.

Kilde: <https://www.artscouncil.org.uk/defining-learning/how-do-we-define-learning-%E2%80%93-diagram>. Lest 01.04.2021.



Illustrasjon Appendix 1.4
People, Places, Partnerships, Policies – a diagrammatic view.
 Kilde: <https://www.artscouncil.org.uk/improving-performance>. Lest
 01.04.2021.

Appendix 6

Metoder for utvärdering av sociala rum

Observationsschema

Installation:

Tidsrymd for observationen:

Antal som:

- ensamma som passerar
- ensamma som stannar
- grupper som passerar
- grupper som stannar

Observation av grupp

1. Hur många är de i gruppen?
2. Är det interaktion i gruppen?
3. Är det interaktion med personer utanfor gruppen?

4. Förekommer en av tre följande:

- refererar de till något innehåll? Isf, vad?
- refererar de till något som nån i gruppen gör? Isf, vad?
- är det någon i gruppen som ger konkreta instruktioner eller information till de andra i gruppen? Isf, vad?

5. Tidsåtgång

Frågeformulär

Frågorna besvaras med 1-5, där 1 betyder "inte alls" och 5 "i mycket hög grad". Frågorna anpassades något beroende på aktivitet. Det fanns utrymme för besökare att skriva ner egna kommentarer utöver graderingen.

1. Har du lärt dig mer?
2. Har du fått bättre förståelse?
3. Kommer du att fortsätta att söka information?
4. Var det en rolig/angenäm upplevelse?
5. Har det förändrat din syn?
6. I vilken utsträckning pratade du med andra?
7. Vilken betydelse hade samtalen

Intervjufrågor för semi-strukturerade intervjuer

1. Talade du/ni med några under utställningen/aktiviteten? Vad talade ni om?
2. Vad reflekterade du/ni kring under utställningen/aktiviteten?
3. Fick du/ni några nya insikter? I så fall, vad?
4. Hur upplevde du/ni utställningen/aktiviteten?
5. Var det betydelsefullt att ni var många? /eller: Tror du/ni upplevelsen blivit annorlunda om ni varit många?

Referenser

- Albris, J., L. Andersen & U. Hinge Thomsen (red). 2020. *Håndens Arbejde : Da håndværkerne kom på museum*. Arbejdermuseet.
- Andersen, M., B. Wahlgren & J. Wandall. 2017. *Evaluering af læring, undervisning og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aronsson, P. 2004. *Historiebruk. Att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Arts Council. **Inspiring Learning from all**. <https://www.artscouncil.org.uk/advice-and-guidance/inspiring-learning-all-home-page>. [10 06 2021]
- Arts Council. **Generic Learning Outcomes**. <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes>. [10 06 2021]
- Arts Council. **Generic Social Outcomes**. <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-social-outcomes>. [10 06 2021]
- Ashworth, G.J., B. Graham & J. E. Tunbridge. 2007. *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*. London, Pluto Press.
- Bamberger, Y. & T. Tal. 2007. Learning in a Personal Context. Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums. *Science Education* 91(1): 75-95.
- Bandura, A. 1971. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Banik, V. K., L. Sonne, A. Hansen, C. Junger, C. Rasmussen, M. B. Djupdræt & U. Löfstedt. 2019: Kartlegging av kulturarvsinstitusjoner i Danmark, Norge og Sverige, som aktivt skaper sosiale rom med hensikten å promotere læringsmuligheter, og hvordan organisasjonene evaluerer de. Opublicerad rapport.
- Bencard, A. 2014. Presence in the Museum: On Metonymies, Discontinuity and History without Stories. *Museum & Society* 12 (1): 29-43.
- Benton, D. P. 1979. *Intergenerational interaction in museums*. New York: Columbia University Teachers College.
- Bargeman, M. G. & A. M. Lindelof. 2019. Live på AROS Public: Museumsdeltagelse i et liveness-perspektiv. B. Eriksson, M. Houlberg Rung & A. S. Sørensen (red). *Kunst, kultur og deltagelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Sid. 131-251.
- Bernard, H.R. 2006. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Biesta G. 2013. Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education* 5(1):4-15. doi:10.2304/power.2013.5.1.4
- Birney, B. 1986. *A comparative study of children's perceptions and knowledge of wildlife and conservation as they relate to field trip experiences at the Los Angeles County Museum of Natural History and the Los Angeles Zoo*. University of California: Los Angeles.
- Black, G. 2010. Embedding civil engagement in museums. *Museum Management and Curatorship*, nr 2 (2010): 129-146, <https://doi.org/10.1080/09647771003737257>
- Boding-Jensen, K., M. B. Djupdræt, K. T. Hansen, N. Meyer, S. T. Rasmussen & T. B. Ravn. 2013. *Konceptplan Aarhus Story*. Opublicerat dokument. Den Gamle Bys arkiv.
- Brenna, B. 2016. Kvalitet og deltagelse i museer. K. O. Eliassen & Ø. Prytz (red). *Kvalitetsforståelse. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo. Sid. 36-52.
- Bubaris, N. 2014. Sound in museums – museums in sound. *Museum Management and Curatorship* 29(4): 391-402. DOI: 10.1080/09647775.2014.934049
- Clarke, D. & R. Kinghorn. 2018. *Experience is everything: Here's how to get it right*. PwC. <https://www.pwc.de/de/consulting/pwc-consumer-intelligence-series-customer-experience.pdf> [09 06 2021]
- Dawis, E. & S. Robeth (red). 2012. *Texte in Museum und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden*. Transcript Verlag.

- Degn, H.-P. & N. Thomsen. 2021. *Publikums oplevelse af Besættelsesmuseet – kommenteret datarapport*. Center for Kulturevaluering, Aarhus Universitet. <https://blog.dengamleby.dk/aarhusogandenverdenskrig/files/2021/04/Publikums-oplevelse-af-Besaettelsesmuseet.pdf> [09 06 2021]
- Den nationale brugerundersøgelse Årsrapport 2018. 2019. Slots- og Kulturstyrelsen.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dierking, L. D. 2013. Museum as social learning. I. B. Lundgaard & J. T. Jensen (red). *Museums: social learning spaces and knowledge producing processes*. Copenhagen: Kulturstyrelsen – Danish Agency for Culture.
- Dilenschneider, C. 2012. According to Visitors, THIS is the Best Part About Going to a Museum (Hint: It's Not The Exhibits). <https://www.colleendilen.com/2012/02/12/according-to-visitors-this-is-the-best-part-about-going-to-a-museum-hint-its-not-the-exhibits/> [10 06 2021]
- Dilenschneider, C. 2015. Data Reveals the Best Thing About Visiting a Cultural Organization <https://www.colleendilen.com/2015/11/11/data-reveals-the-best-thing-about-visiting-a-cultural-organization-fast-fact-video/> [10 06 2021]
- Dilenschneider, C. 2016. The Value of Shared Experiences Within Cultural Organizations (DATA) <https://www.colleendilen.com/2016/07/13/the-value-of-shared-experiences-within-cultural-organizations-data/> [10 06 2021]
- Djupdræt, M. B. 2017. Aarhus Fortæller. *Museumstekster MiD Magasinet*, nr. 37: 8-11.
- Djupdræt, M. B. 2019a. The importance of atmosphere and spatiality in creating social experiences. *Museologica Brunensia*, 8 (1).
- Djupdræt, M. B. 2019b. En god oplevelse er altid noget, som jeg deler med andre. Den nationale brugerundersøgelse. Årsrapport 2018. Slots- og Kulturstyrelsen. 2019: 57-59.
- Djupdræt, M. B. & L. Skjernov. 2017. *Publikumsundersøgelsen Aarhus Fortæller august-september 2017*. Den Gamle By. <https://docplayer.dk/69272354-Publikumsundersoegelsen-aarhus-fortaeller-august-september-2017.html> [09 06 2021]
- Djupdræt, M. B., L. Skjernov, S. T. Rasmussen & C. Jantzen. 2017. Aarhus Fortæller - En Tur Gennem Udstillingen. *Den Gamle By: Danmarks Købstadsmuseum* (Årbog) 83: 37-49. <https://www.dengamlebyaarbog.dk/article/view/103940> [09 06 2021]
- Djupdræt, M. B. & T. B. Ravn. 2017. Sådan gjorde vi - udvikling og realisering af Aarhus Fortæller. *Den Gamle By: Danmarks Købstadsmuseum* (Årbog), 83: 57-63. <https://www.dengamlebyaarbog.dk/article/view/103942> [09 06 2021]
- Djupdræt, M. B., M. J. Pedersen, S. T. Rasmussen, L. Skjernov & S. True. 2018. *Udstillingskoncept for Besættelsesmuseet. Projektet Dagligliv, konflikt og dilemmaer*. Opublicerat dokument. Den Gamle Bys arkiv.
- Djupdræt, M. B. & T. B. Ravn. 2018. *Principper for Den Gamle Bys personbårne formidling*. Internt dokument i Den Gamle By.
- Djupdræt, M. B. & L. Skjernov. 2021. *Publikumsundersøgelsen Besættelsesmuseet oktober-november 2020*. Den Gamle By. <https://blog.dengamleby.dk/aarhusogandenverdenskrig/files/2021/04/Publikumsundersoegelsen-Besaettelsesmuseet-oktober-november-2020.pdf> [09 06 2021]
- Donald, M. 2012. Evolutionary origins of autobiographical memory systems: A retrieval hypothesis. D. Berntsen & D. C. Rubin (red), *Understanding autobiographical memory: Theories and approaches*. Cambridge: Cambridge University Press. Sid. 269-289.
- Dudley, S. H. 2010. *Museum Materialities: Objects, Engagements, Interpretations*. London: Routledge.
- Ehlers, S. 2018. The rise of a learning regime in Europe, Transnational Policy Terms Mapped and Discussed. Unpublished research paper.
- Ekarv, M., E. Olofsson & B. Ed. 1991. *Smaka på orden: om tekster i udställningar*. Carlssons
- Eriksen, A. 2009. *Museum. En kulturhistorie*. Oslo: Pax forlag A/S.
- European Commission. 2018. Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council establishing the Creative Europe programme (2021 to 2027) and repealing Regulation, (EU) No 1295/2013, Brussels, 30.5.2018, COM(2018) 366 final, 2018/0190 (COD).

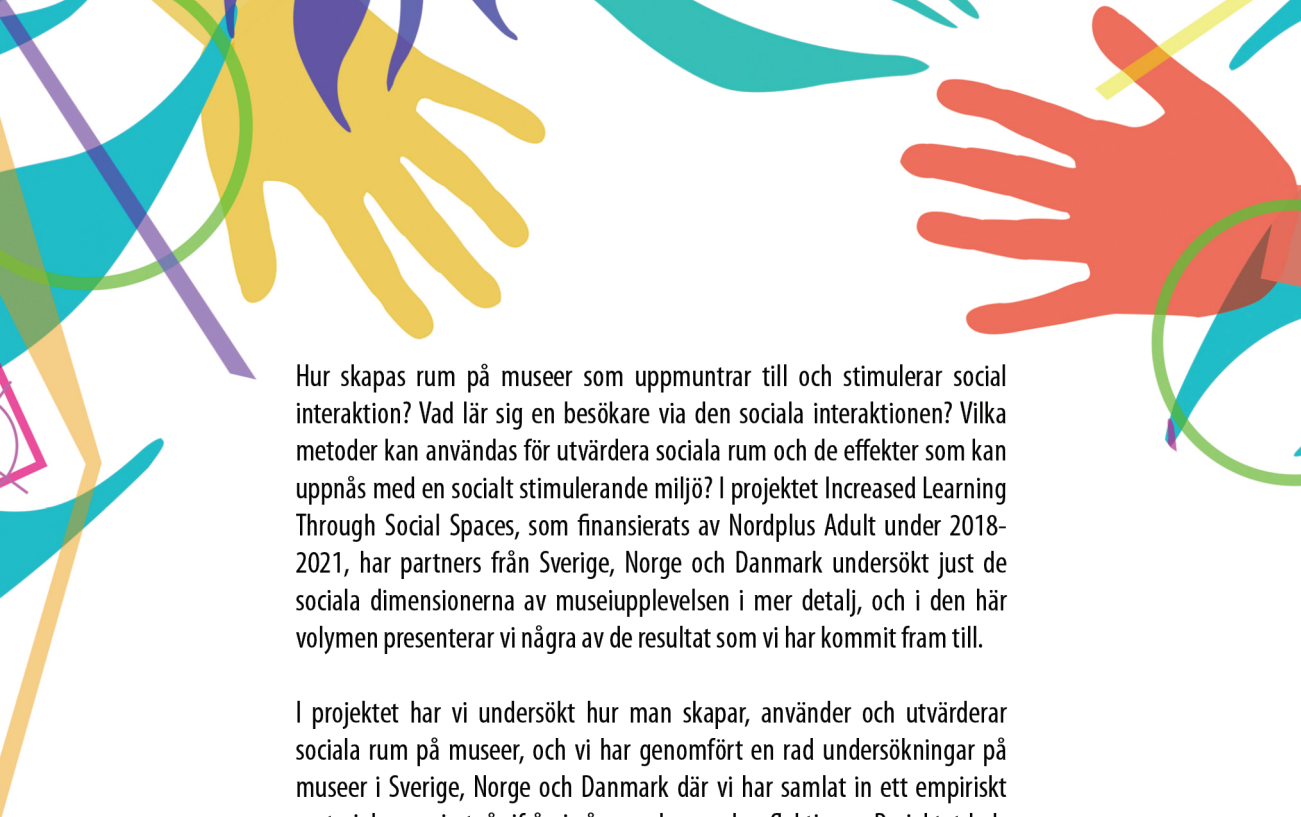
- European Council.** 2000. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions, European Parliament, 2000: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. [01 04 2021]
- Falk, J. H. & L. D. Dierking.** 1992. *The Museum Experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books.
- Falk, J.H. & L. D. Dierking.** 2000. *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, Cal., AltaMira Press.
- Falk, J. H. & L. D. Dierking.** 2013. *The Museum Experience Revisited*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Frøyland, M. & G. Langholm.** 2009. Skole og museum bør samarbeide bedre. *Nordisk museologi*, nr. 2 (2009): 92-109, <https://doi.org/10.5617/nm.3201>
- Frøyland, M. & G. Langholm.** 2010. Vellykket samarbeid mellom skole og museum. *Nordisk museologi*, nr. 2 (2010): 75-90, <https://doi.org/10.5617/nm.3162>
- Gardner, H.** 2011. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gielen, P.** 2004. Museumchronotopics: On the Representation of the Past in Museums. *Museum and society* 2(3): 147–160.
- González-Ruibal, A., P. González & F. Criado-Boado.** 2018. Against reactionary populism: Towards a new public archaeology. *Antiquity*, 92(362), 507-515. doi:10.15184/aqy.2017.227
- Gurian, E. H.** 1991. Noodling Around with Exhibition Opportunities. I. Karp och S. D. Lavine (red). *Exhibiting cultures : the poetics and politics of museum display*. Washington, Smithsonian Institution Press. Sid. 176-190.
- Gyldendal, M., B. Petersen & S. L. Littrup (red).** 2017. *Museumstekster MiD Magasinet* 37.
- Hansen, A.** 2014. The heritage learning framework and the Heritage Learning Outcomes. *Implementing Heritage Learning Outcomes*. Fornvårdaren 37. Sid. 7-24.
- Hansen, A. (red).** 2017. *Reminiscence in open air museums. Results from the Erasmus+ project Active Ageing and Heritage in Adult Learning*. Östersund: Jamtli Förlag.
- Harper, S.** 2020. Redefining Failure. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 7(2). <https://doi.org/10.7146/tjcp.v7i2.119743>
- Hayward, P.G.** 1980. Visitor-oriented research at Old Sturbridge Village (report). Amherst, M.A. University of Massachusetts.
- Hein, G.E.** 1998. *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Heath, C. & D. vom Lehn.** 2008. Configuring 'Interactivity': Enhancing Engagement in Science Centres and Museums. *Social Studies of Science* 38(1). Sid. 63–91.
- Henstillingen.** 2018. Rådet, Rådets henstilling af 22. maj 2018 om noglekompetencer for livslang læring (EØS-relevant tekst), (2018/C 189/01), Den Europæiske Unions Tidende C 189/1, 4.6.2018.
- Hooper-Greenhill, E.** 2004. Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies* 10(2): 151-174, <https://doi.org/10.1080/13527250410001692877>
- Hudson, K.** 1998. The Museum Refuses to Stand Still. *Museum international* (1350-0775), 50 (1): 43-50.
- Hustad, W.** 1998. *Lærande organisasjoner, Organisering for kunnskapsutvikling, Samlaget*, Oslo.
- Hylland, O. M.** 2017. Museenes samfunnsrolle. Et kritisk perspektiv. *Norsk museumstidsskrift*, nr 2 (2017): 77-91. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-2525>.
- ICOM, definition.** <https://icom.museum/en/news/the-challenge-of-revising-the-museum-definition/> [21.04.2021]
- ICOM, missions and objectives.** <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/> [21 03 2021]
- Illeris, K.** 1999. *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P.** 2006. Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. *Lifelong Learning and the Learning Society* Volume 1. London: Routledge.

- Jarvis, P. 2007. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.
- Jönsson, A. & E. Peterson. 2011. Det angelägna museet, GLO – ett språk för förändring. Examensarbete i museologi för masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.Handledare: Pernilla Rasmussen.
- KEA. 2006. The Economy of Culture in Europe. Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture), October 2006.
- Kisić, V. 2016. *Governing Heritage Dissonance: Promises and Realities of Selected Cultural Policies*. European Cultural Foundation.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Koritzinsky, T. 2017. *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, C. R. & A. Lønstrup. 2021. Animerende lyd: at færdes på museer gennem musik, lyd, tid og rum. L. S. Jakobsen, & A. H. Larsen & V. Nørskov (red). *Museologi mellem fagene*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Latour, B. 2005. *Reassembling the Social: an Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levent, N. & A. Pascual-Leone. 2014. *The Multisensory Museum. Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory, and Space*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Matthews, K. E. 2011. Social learning spaces and student engagement. *Higher education research and development* (0729-4360), 30(2): 105–120
- McManus, P. 1987. It's the company you keep ... The social determination of learning-related behavior in a science museum. *International Journal of Museum Management and Curatorship* 53: 32-50.
- Meddelelse, Kommisjonen. 2007. Kommissionen for de europæiske fællesskaber. Meddelelse fra Kommissionen til Europa-parlamentet, Rådet for det europæiske økonomiske og sociale udvalg og regionsudvalget, Meddelelse om en europæisk kulturdagsorden i en stadig mere globaliseret verden. Bryssel, 10.5.2007, KOM(2007) 242.
- Message, K. 2006. *New museums and the making of culture*. Oxford: Berg.
- Mossberg, L. 2003. *Att skapa upplevelser: från OK till WOW!* Lund: Studentlitteratur.
- OECD-education/skills. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>. [01 04 2021].
- OECD-Recognising Non-formal and Informal Learning Pointers for policy development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division, March 2010. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45138863.pdf>. [01 04 2021].
- Olesen, M. B. 2020. *Museums and Education in Denmark*. T. Fristrup (red). Museums and Education in the North. Fornvårdaren 39. Östersund, Jamtli Förlag, Sid. 37-49.
- Oslo Museum, ankomst. <https://www.oslomuseum.no/aktivitet/ankomst-oslo-voksenopplaering/> [10 06 2021].
- Oslo Museum, typisk dem. <https://www.oslomuseum.no/aktivitet/ankomst-oslo-voksenopplaering/> [10 06 2021].
- Overordnet del av lærerplan. 2021. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> [10 06 2021]
- Pearce, S. M. (red). 1989. *Museum Studies in Material Culture*. Leicester: Leicester University Press.
- Pearce, S. M. (red). 1994. *Interpreting Objects and Collections*. London: Routledge.
- Pépin, L. 2007. The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, nr 1: 121-132.
- Pine, B. J. & J. H. Gilmore. 1999. *The Experience Economy: Work Is Theatre & Every Business a Stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Prøitz, T. S. 2015. *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rasmussen, S. T.** 2020. Besættelsesmuseet. *Den Gamle By: Danmarks Købstadsmuseum* (årbog) 86. Den Gamle By: 35-45.
- Ravn, T. B.** 2017. Vi står på skuldrene af andre. *Den Gamle By: Danmarks Købstadsmuseum* (Årbog), 83: 51-55. <https://www.dengamblebyaarbog.dk/article/view/103941> [håmtad 09.06.2021]
- Recommendation.** 2006. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* 30.12.2006, L 394/10 – L 394/18.
- Reed, M. S., & C. E. Evelyn et al.** 2010. What Is Social Learning? *Ecology and Society* 15(4).
- Handlingsplan.** 2019. Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion, 2020-2023. Departementene, Handlingsplan. Oslo.
- Rentz, C. A.** 2002. Memories in the Making©: Outcome-based evaluation of an art program for individuals with dementing illnesses. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias* 17(3): 175 – 181. DOI: 10.1177/153331750201700310.
- Rentzog, S.** 2007. *Friluftsmuseerne*. Stockholm: Carlson.
- rethinkIMPACTS 2017.** 2017. *Publikumsundersøgelse Aarhus Fortæller*. Aarhus Universitet. <http://blog.dengambleby.dk/bagfacaden/files/2018/01/171005-Datarapport-Aarhus-Fort%C3%A6ller.pdf>
- Risan, T.** 2020. Museums and Education in Sweden. Museums and Education in the North. T. Fristrup (red). Fornvårdaren 39. Östersund, Jamtli Förlag. Sid. 29-35.
- Sacco, P. L.** 2011. Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014-2020 structural funds programming, Produced for the OMC Working Group on Cultural and Creative Industries, April 2011.
- Scott, C. (red).** 2004. *Curator: The Museum Journal* 47(2). Blackwell Publishing Ltd.
- Ševčenko, L.** 2010. Sites of Conscience: new approaches to conflicted memory. *Museum International* 62 (1-2): 20-25.
- Ševčenko, L.** 2011. Sites of Conscience: Heritage of and for Human Rights. H. Anheier & Y. R. Isar (red). *Heritage, Memory and Identity*. London: Sage Publications. Sid. 114-123.
- Simon, N.** 2010. *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0.
- Skydsgaard, M. A., H. Møller Andersen & H. King.** 2016. Designing museum exhibits that facilitate visitor reflection and discussion. *Museum Management and Curatorship*, 31(1): 48-68.
- Skydsgaard, M. A., K. Lauridsen, T. B. Mikkelsen & L. Stald (red).** 2020. *Kend din kropspolitik*. Aarhus, Steno Museets Venner.
- Smith, B. M., X. Yao, K. S. Chen & E. D. Kirby.** 2018. A Larger Social Network Enhances Novel Object Location Memory and Reduces Hippocampal Microgliosis in Aged Mice. *Frontiers in Aging Neuroscience* 10. Doi: 10.3389/fnagi.2018.00142
- Smith, L.** 2006. *Uses of heritage*. New York: Routledge.
- Smith, L.** 2017. "We are . . . We are Everything": The Politics of Recognition and Misrecognition at Immigration Museums." *Museum & Society* 15(1): 69–86. doi:10.29311/mas.v15i1.663.
- Smith, L.** 2020. *Emotional heritage: visitor engagement at museums and heritage sites*. Abingdon: Routledge.
- Sonne, L.** 2009. Kulturarvens muligheter i almen kompetenceudvikling. Kartlægningsrapport. Östersund: Nordiskt Centrum for Kulturarvspedagogik. <http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Rapport.pdf> [08.06.2021]
- Sonne, L.** 2020. Museums and Education in Norway. T. Fristrup (red). *Museums and Education in the North*. Fornvårdaren 39. Östersund, Jamtli Förlag. Sid. 17-27.
- Steen, E. W.** 2019. En ny museumsinstitusjon?, ICOM Norway 29. november 2019: <http://norskicom.no/en-ny-museumsdefinisjon/>. [21.04.2021].
- Stortingsmelding nr. 23.** 2020-2021. *Musea i samfunnet. Tillit, ting og tid*. Oslo: kulturdepartementet.

- Stortingsmelding nr. 49.** 2008-2009. *Framtidas museum— Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Oslo, Kultur- og kirkedepartementet.
- Stortingsmelding nr. 8.** 2018-2019. *Kulturens kraft — Kulturpolitikk for framtida*. Oslo, kulturdepartementet.
- SOU, Svensk offentlig utredning.** 2015. Ny museipolitik. Stockholm.
- Svanberg, F. (red).** 2010. *The Museum as Forum and Actor*. Stockholm: The Museum of National Antiquities.
- Tallon, L. & K. Walker (red).** 2008. *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Teknisk museum.** <https://bestilling.tekniskmuseum.no/booking/1/7/offers/3> [11 06 2021].
- Thesander, J.** 2018. *Kvalitativt brugerundersøgelse i ARoS Public - en evaluering af publikums anvendelse og oplevelse af aktiviteter og lokaliteter*. Internt dokument. ARoS.
- Tomasello, M.** 2000. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trouillot, M.R.** 1995. *Silencing the past: power and the production of history*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Tunbridge, J. E. & G. J. Ashworth.** 1996. *Dissonant heritage: the management of the past as a resource in conflict*. Chichester, Wiley.
- Udredning om fremtidens museumslandskab.** 2011. Kulturministeriet. http://www.kulturarv.dk/fileadmin/user_upload/kulturarv/publikationer/emneopdelt/museer/udredning_museer_2011.pdf [08 06 2021]
- University of Leicester.** <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2>. 8 [10 06 2021]
- Utdanningsdirektoratet, overordnet del.** 2021. Kritisk tenkning og etisk bevissthet (udir.no). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/> [10 06 2021].
- Vanhamme, J.** 2000. The Link Between Surprise and Satisfaction: An Exploratory Research on How Best to Measure Surprise. *Journal of Marketing Management* 2000 16, 565-582. DOI: 10.1362/026725700785045949
- Vedtekter, HL-senteret.** 2020. <https://www.hlsenteret.no/om/vedtekter/>, sist ändrad 17. nov. 2020. [10 06 2021].
- VG.** 2018. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/xR2Jnn/sylvi-listhaug-raser-mot-22-juli-senteret-forkastelig>. [10.06.2021].
- Viejo-Rose, D.** 2011. *Reconstructing Spain: cultural heritage and memory after Civil War*. Brighton: Sussex Academic.
- Vygotskij, L.** 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Weick, K. E.** 1993. The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly* 38(4): 628–652. <https://doi.org/10.2307/2393339>
- Weick, K. E., K. M. Sutcliffe & D. Obstfeld.** 2005. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science* 16(4): 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Wikipedia.** 2021. https://no.wikipedia.org/wiki/Frogner_Hovedgård. [23 4 2021].
- Wisler-Poulsen, I.** 2021. *Tag ansvar for kundeoplevelsen. Sådan arbejder du med Customer Experience Management og Servicedesign i praksis*. Taastrup: Wislers Forlag.
- Wollentz, G.** 2014. The Cultural Heritage as a Resource in Conflict Resolution: An Overview of the Field. Kalmar County Museum. <http://www.bridgingages.com/library/the-cultural-heritage-as-a-resource-in-conflict-resolution> [09 04 2020].
- Wollentz, G.** 2020a. The Cultural Heritage as a Resource in Conflict Resolution – Possibilities and challenges. *Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)* 17(34), 74-90. [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/LEPAARQ.V17I34.19473](https://doi.org/10.15210/LEPAARQ.V17I34.19473)
- Wollentz, G.** 2020b. *Landscapes of Difficult Heritage*. Palgrave Studies in Cultural Heritage and Conflict, Palgrave Macmillan.

- Wollentz, G. & H. Kuhlefeldt.** 2021. Heritage as a process of connecting - pluralism and diversity in Nordic and Baltic museums. *International Journal of Heritage Studies*. 10.1080/13527258.2020.1821239
- Wooliscroft, B. & A. Ganglmair-Wooliscroft.** 2016. Co-Production in Memorable Service Encounters: Three Hot Chocolates in Belgium. A. Lindgreen, J. Vanhamme & M. B. Beverland (red). *Memorable Customer Experiences : a Research Anthology*. London: Routledge.
- Yow, V.R.** 2005. *Recording oral history: a guide for the humanities and social sciences*. Walnut Creek, CA]: AltaMira Press.
- Zipsane, H.** 2008. Lifelong learning through heritage and art. P. Jarvis (red). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge: London & New York. Sid. 173-182.
- Zipsane, H.** 2011. We are more! The overlooked potential of learning through cultural engagement . PASCAL International Observatory, 17. Januari 2011. pascalobservatory.org/sites/default/files/we_are_more-henrik_zipsane_0.pdf [08 06 2021].



Hur skapas rum på museer som uppmuntrar till och stimulerar social interaktion? Vad lär sig en besökare via den sociala interaktionen? Vilka metoder kan användas för utvärdera sociala rum och de effekter som kan uppnås med en socialt stimulerande miljö? I projektet Increased Learning Through Social Spaces, som finansierats av Nordplus Adult under 2018-2021, har partners från Sverige, Norge och Danmark undersökt just de sociala dimensionerna av museiupplevelsen i mer detalj, och i den här volymen presenterar vi några av de resultat som vi har kommit fram till.

I projektet har vi undersökt hur man skapar, använder och utvärderar sociala rum på museer, och vi har genomfört en rad undersökningar på museer i Sverige, Norge och Danmark där vi har samlat in ett empiriskt material som vi utgår ifrån i våra analyser och reflektioner. Projektet leds av Regionmuseet Skåne, och övriga projektpartners är Den Gamle By, Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik och Universitetet i sydöstra Norge. Denna bok bör ses som inspirerande material för alla som vill arbeta med detta ämne.



FÖRLAG.



NORDPLUS
Adult

ISBN: 978-91-7948-264-0



9 789179 482640 >

ISSN: 0347-5131