

Karianne Oskarsen

Demokrati – handling, arv og identitet

Demokratiformidling ved Eidsvoll 1814



Masteroppgave i kulturhistorie

Vår 2012, KULH 4990

60 studiepoeng

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

Kultur og idéstudier

Universitetet i Oslo

Oslo 2012

Førord

Først vil jeg takke min veileder Anne Eriksen for tålmodighet og forståelse. Tusen takk for konstruktive, gode og ikke minst raske tilbakemeldinger!

Takk til ansatte ved Eidsvoll 1814, og særlig Eline for hjelpsomhet og imøtekommelse.

Takk til venner som alltid er der og gjør hverdagslivet meningsfylt. Betydningen av kaffepauser skal ikke undervurderes. Spesielt takk til Ingrid for at du alltid forstår alt og til Rachel fordi du alltid har troen.

Sist, men ikke minst takk til kjæreste Ketil og mine søte små Theodor, Anna og Karla, dere betyr alt og er grunnen til at disse dager som kommer og går er selve livet...

Oslo, 30. mai 2012

Karianne Oskarsen

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Innholdsfortegnelse	3
Kapittel 1 Historie, identitet, arv og nasjonalisme	5
Innledning	5
Bakgrunn for temavalg	5
Inngang til feltet	6
Problemstillingen tar form	8
Oppgaven i en større sammenheng	10
Oppgavens struktur og oppbygning	12
Kapittel 2 Teori og analyseperspektiver	13
Kollektiv erindring	13
Dialogisme	15
Aura og autentisitet	16
Iscenesettelse	18
Nasjonalisme	21
Eksempel	22
Kapittel 3 Metode og kilder	25
Å nærme seg studieobjektet	25
Hvordan bruke kildene?	26
Kilder	28
Forforståelse	31
Kapittel 4 Demokrati og praksis.....	32
Levende historie	32
Det autentiske	34
Aktiv deltagelse	37

Utdrag fra museumshverdagen	39
Ritualer og tidshopp	44
Demokrati som handling	46
Kapittel 5 Demokrati og historie	49
Lovpålagt opplæring i demokrati	50
Opplæringens mål	51
Demokrati og erindring	54
Demokratisk kompetanse	56
Alt henger sammen	60
Kapittel 6 Demokrati og identitet	64
Arv og identitet	65
Norsk kollektivtradisjon – konstruert og rekonstruert	68
Eidsvoll 1814 som eksempel i kollektivtradisjonen	69
Kapittel 7 Avslutning	74
Analysens formål	74
Hvordan definere nasjonen?.....	75
Litteraturliste	77
Sammendrag	82

Kapittel 1 Historie, identitet, arv og nasjonalisme

Innledning

Det er en allmenn oppfatning at historie er viktig, at historie gir røtter og identitet. På individnivå oppleves det som oftest selvfølgelig å kjenne sin egen families historie, sitt hjemsteds lokale historie og hovedtrekkene ved landets historie. Også på samfunnsnivå, i form av plan - og lovverk for skole og kulturliv har historie en sentral rolle og det argumenteres ofte for historiens plass ved å vise til hva mangel på historiekunnskap kan føre til. Historieløshet ses som en trussel og et problem. Ifølge kulturhistorikeren Anne Eriksen forbindes ordet historieløs med ”mangel på identitet, tilhørighet, sosial synlighet og politiske rettigheter” (Eriksen 1999:9). De som ikke kjenner sin historie holder derfor kloklig munn om denne uvitenheten – det er litt skammelig å ikke vite. Muligheten for at de fleste nordmenn går rundt og tror at ”alle” kan ramse opp hva som skjedde på datoer som 9. april, 8. mai og 17. mai er absolutt til stede, men det er ikke absolutt sikkert at alle egentlig vet hva som skjedde. Allikevel er alle enige om at det er viktig å kjenne sin historie. Det ”alle” derimot vet når de får opplyst hva som skjedde på disse datoene er at det som skjedde er viktige hendelser i norsk historie. Datoene sier noe om oss som nordmenn for det er våre forfedre de handler om. Hendelsene gjør oss til hvem vi er, de gir oss identitet. Hvordan kan slike datoer oppleves som nære, når ikke engang kunnskapen om hva som skjedde nødvendigvis er til stede? Kanskje innholdet i datoene betegner noe mer enn det som faktisk skjedde? Kanskje er hendelsene blitt symbolske, og det de symboliserer er kanskje det som er egnet til å skape nærhet? Om antagelsene mine stemmer, forklarer det allikevel ikke hvordan symboler kan ha denne virkningen på mennesker.

Bakgrunn for temavalg

Store deler av min generasjons samfunnsdebatt har omhandlet innvandrere på et eller annet nivå. Fra 1970- tallets arbeids- og flyktninginnvandring har samfunnet forandret seg og debatten likeså. Fra å fremstå som en homogen nasjon, hvor det å være norsk var å ha norske foreldre og forfedre og hvor ingen lurte på hva man skulle inkludere i begrepet ”norsk”, fremstår nasjonen i dag mer mangfoldig. Debatten de siste årene har i grove trekk dreid seg om hva Norge skal tillate av ”fremmed” religionsutøvelse og ”ny” kultur og ikke minst om hvor mange ”nye” landsmenn vi egentlig kan ha, og samtidig fremstå som en norsk nasjon. Debatten har handlet om ”vi og de andre”, hvorpå mange ser ut til å mene at ”de andre” ikke

bør få for stor plass i nasjonen, for de er ikke ”oss”, de kan ikke vise til den samme arven. For at disse punktene skal kunne utgjøre mye av innholdet i debatten og at det i det hele tatt er en debatt, må det bety at nasjonen ikke er så homogen og at den består av medlemmer som hevder å vite hva nasjonen er og hva den burde være, like mye som at den består av medlemmer som hevder det motsatte. Historikeren Michael Billing bekrefter at diskusjonen om hvem det er som skal representere nasjonen, er det som preger dagens nasjonalismedebatt, og påpeker samtidig at skapelsen av en nasjon er en gjentakende aktivitet som involverer en endeløs gjenfortolkelse, gjenoppdagelse og rekonstruksjon (Billing 1995:146f). Med vissheten om at nasjoners identitet skapes ved at deler av historien brukes til å knytte nasjonen sammen, ønsket jeg derfor å se nærmere på en norsk institusjon som forvaltet en del av norsk historie.

Inngang til feltet

Ifølge den amerikanske historikeren David Lowenthal ville det være umulig å fungere her og nå uten minne og tradisjon, men også det å planlegge fremover i tid ville bli vanskelig. Kulturarven er bindeleddet mellom tidligere tiders mennesker og kommende tiders mennesker. Det er denne kulturarven som forteller individet hvem det er, som gir individet identitet (Lowenthal 1994:43). Vi har ikke alltid forholdt oss til kulturarv og tradisjon på denne måten. Tidligere var det eliten som var forbeholdt kulturarv, det var knyttet til og forsikret deres privilegier som suverene maktinstitusjoner. Med både den franske og den amerikanske revolusjon kom en endring av hele samfunnsordenen, og med det en endring av begrepet kulturarv, som heretter kom til å betegne noe alle mennesker er del av, noe som gir oss kollektiv identitet (Lowenthal 1994:43).

Kulturhistorikeren Anne Eriksen påpeker at Lowenthals boktittel ”The Past is a Foreign Country” derfor et godt bilde på årsaken til at vi opplever fortiden som identitetsgivende. I moderne samfunn har historien blitt noe ekspertene tar seg av, det blitt et vitenskapsfag med vitenskapelig autoritet og status. Muntlige historier og forestillinger fremstår i møte med denne lærde kulturen som av mindre verdi. Historiefaget oppleves som en forvalter av den egentlige historien om våre forfedre. Ifølge Eriksen er det i nettopp denne dobbeltheten forklaringen på historie som identitetsgiver ligger, historien er et fremmed land, men det er samtidig landet vi stammer fra (Eriksen 1999:12ff). Dette betyr at enkelte hendelser i fortiden kan oppleves som kulturarv, og at ut av denne kulturarven kan det vokse identitet. Både

Lowenthal og Eriksen knytter historiebruk til identitet for grupper av mennesker. En tilnærming til nasjoner og nasjonalisme er derfor påkrevd.

Nasjonalisme er et moderne begrep, og ifølge den britiske professoren Anthony D. Smith var det først på 1900-tallet at den betydningen vi forbinder med ordet ble vanlig (Smith 2003:16). Nasjonalismens ideologi kan ifølge Smith defineres som ”en ideologisk bevegelse som vil oppnå og opprettholde autonomi, enhet og identitet i en befolkning, som etter noen av dens medlemmers mening utgjør en reel eller potensiell nasjon”(Smith 2003:21). Ordet ”opprettholde” peker på at nasjonalisme er noe som preger nasjoner også etter at de er dannet. At definisjonen beskriver en ”reel eller potensiell nasjon” peker i retning av at nasjonalisme ikke nødvendigvis er knyttet til en eksisterende nasjon forut for nasjonalismen, men knytter allikevel nasjonalisme til et nasjonsbegrep. Å definere begrepet nasjon er derimot vanskelig, og begrepet har følgelig en lang akademisk diskusjon å hente svar fra. Ifølge Benedict Anderson er en nasjon ”et forestilt, politisk fellesskap – og det blir oppfattet som både begrenset og suverent (Anderson 1996:19)” Ifølge Smith er dette en litt for inkluderende definisjon som tillater for mange former for kollektive samlinger. Selv foreslår han definisjonen; ”et navngitt menneskelig fellesskap, som bebor et hjemland og har felles myter og en felles historie, en felles offentlig kultur, en enkelt økonomi og felles rettigheter og plikter for alle medlemmer”(Smith 2003:26). Smiths definisjon er ifølge ham selv en idealtypisk sammendrag av nasjoner og etniske fellesskap. For Smith er det viktig å ha med relasjonen til etniske fellesskap fordi det ifølge ham forklarer fortidens forbindelse til nåtiden. Hans syn på nasjonsdannelsesprosesser er nemlig at de er gjenfortolkninger av allerede eksisterende kultur og en rekonstruksjon av tidligere etniske bånd og følelser (Smith 2003:117). Dette er et syn som er litt på siden av tidligere anerkjent forskning, som ser deler av prosessene i forbindelse med nasjonsdannelse mer som konstruert, og i sin ytterste form som oppfunnet (Se Hobsbawm 1983). Ifølge Smith kan ”...nasjoner og nasjonalisme kun forklares ved å analysere kollektive, kulturelle identiteter i ”la longue durée” og ved at forskjellige forhold blir belyst. Han trekker frem tre slike forhold; kontinuitet, ethniers og gjenfortolkning. Det etniske fellesskapet (kalt ethniers) han knytter til nasjonsdefinisjonen må ses i denne sammenhengen. Ethniers er Smiths forklaring på nasjoners tilbakekomst. Dette må ikke forstås som at nasjoner skal kunne spores langt tilbake, men at ”...den nasjonale form for kollektiv kulturell identitet og fellesskap vender tilbake i andre epoker og på andre kontinenter og derfor kanskje fortsetter med å gjøre det i fremtiden” Nasjoner er derfor ikke kontinuerlige, men tilbakevendende ifølge Smith (Smith 2003:118f).

På bakgrunn av denne uenigheten blant forskere fremstår det svært relevant å undersøke historie som brukes og har blitt brukt for å skape identitetsfølelse i den norske nasjonen. Et prosjekt som tar utgangspunkt i et museum som forvalter deler av Norges historie vil kunne gi svar på hvordan denne historien fortelles, hvorfor den fortelles og også kanskje være et bilde på uenigheten tilknyttet definisjonen av nasjon som jeg var inne på over.

Problemstillingen tar form

Den norske Grunnloven ble undertegnet i embetsmannen Karsten Ankers private hjem på Eidsvoll i 1814. I dag er bygningen statens eie, kjent som Eidvollsbygningen. Bygningen forvaltes av Eidsvoll 1814, som er navnet på et museumsanlegg som innebefatter Eidvollsbygningen, pulikumssenteret Wergelands Hus, paviljongene og parken som omgir anlegget. Som følge av den nasjonale museumsreformen ble Eidsvoll 1814 slått sammen med Norsk Folkemuseum i 2009, og utgjør nå en avdeling innenfor Folkemuseet. For publikum fremstår Eidsvoll 1814 som et selvstendig definert museumstilbud (www.norskfolkemuseum.no). Wergelands Hus er et moderne bygg som huser kontorer, café, filmsal, utstillingssal og toaletter. Bygget har en arkitektur som understreker at det er moderne, og fremstår dermed i kontrast til Eidvollsbygningen.

Utgangspunktet for mitt masterprosjekt var en interesse for hvordan nasjonal identitet skapes ved hjelp av at noe i nasjonens historie defineres som kulturarv, og dermed evner å skape mening utover det rent historiske, eller som historikeren Lowenthal presiserer; ”nasjonal identitet krever at man har en kulturarv, og at man anser den som unik. Det er kulturarven som differensierer ”oss” fra ”dem”; det vi setter høyest, er det som utmerker oss” (Lowenthal 1995:47, oversatt her). Når valget falt på Eidsvoll 1814s historieforvaltning var det med utgangspunkt i stedet som et nasjonalt symbol og en kulturarv, og ønsket om å se hvordan dette ble speilet i historien som ble fortalt.

I arbeidet med å identifisere Eidsvoll 1814s fokus, eller valg av historie i dag, ble det stadig tydeligere hvordan museet prioriterte bort den stedlige jernverkshistorien til fordel for historien rundt det som skjedde i forbindelse med riksforsamlingen i 1814. Via observasjon av utstilling og manus til omvisninger leste jeg stadig mer om hvordan året 1814 var det norske demokratiets begynnelse og at de besøkende måtte ta denne arven videre. Året 1814

fremsto på sett og vis som viktigere enn stedet selv, samtidig som det litt paradoksalt også fremsto som viktig at det var her det foregikk. Eidsvoll 1814s formidling henvender seg til flere ulike grupper, og jeg ble nødt til å begrense omfanget av materialet og bestemte meg for å konsentrere meg om skoleelever. Dette førte til at jeg begynte å lete etter historien om 1814 i skolens læreplan (Kunnskapsløftet). Kanskje hadde jeg for store forventninger, men det var nedslående lite materiale å hente som omhandlet året 1814, derimot var det mye av ordene demokrati og menneskerettigheter.

Ifølge store norske leksikon er demokrati; ”(av demo- og 'styre'), en styreform der styringsautoriteten springer ut av folket, eller de som blir berørt av de styrende beslutninger. I moderne politisk forstand defineres «folket» som alle borgere over en viss alder, som regel 18 år” (www.snl.no). Demokratiet som styringsform er i Norge nedfelt i Grunnloven av 1814 gjennom folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet og borgerrettighetene (www.stortinget.no). For at denne styreformen skal kunne springe ut av folket, må altså folket lære hva demokrati er for noe og hva demokratiet innebærer for den enkelte. Norske barn trenger med andre ord å tilegne seg demokratikunnskap for som voksne å kunne opprettholde demokratiet. I Norge er det lovfestet rett til skolegang, og det elevene skal lære seg i løpet av skolegangen er også nedfelt i planverk som har hjemmel i opplæringsloven (LK06, Opplæringsloven). Skolen er ikke overraskende den arenaen hvor norske barn skal læres opp til å bli morgendagens ”styringsautoritet”, noe det viser seg at de er forberedt på ifølge den internasjonale ICCS studien fra 2009. En studie som ”... kartlegger elevenes demokratiske beredskap og engasjement gjennom analyser av elevenes kunnskaper og ferdigheter, holdninger og engasjement, samt deres oppfatninger av samfunns- og skoleforhold”, og som videre også analyserer ”...variasjoner i interesse for samfunnsliv og politikk og mulig framtidig demokratisk deltakelse”. Sammenlignet med andre lands elever er norske elevers kunnskaper og ferdigheter altså gode (www.udir.no). Dette bildet samstemte samtidig med læreplanens fokus på demokrati, hvor det allerede i innledningen påpekes at opplæringsens mål må være å fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet (LK06:2). Med denne kunnskapen gikk jeg til Eidsvoll 1814s formidling og oppdaget gradvis hvordan historien om 1814 på museet handlet om demokrati på ulikt vis.

Den norske styringsformen demokrati fremsto altså ikke lenger bare som en styringsform, men også som en arv og som en del av den norske identiteten.

Fra denne forståelsen vokste derfor følgende problemstilling frem;

Hvordan overføres demokratikunnskap til barn ved Eidsvoll 1814 og hva er det som legger premissene for valgene som tas i forbindelse med formidlingen? Hvorfor anses denne kunnskapen som viktig å videreformidle ved Eidsvoll 1814?

Oppgaven i en større sammenheng

Jeg ser altså ikke på hva som er historien til Eidsvoll 1814, derimot ser jeg på hva Eidsvoll 1814 gjør med et historisk materiale. Hva som velges inn i formidlingen er et valg på linje med hvordan en nasjons minne består av slike valg, eller som Gillis påpeker ”nasjonen bindes like mye sammen av hva den har glemt som hva den husker (Gillis 1994:7). Videre ønsker jeg å se på hva som ligger til grunn for at akkurat historien forstås på denne måten, og med det legger jeg inn en antagelse om at det som formidles skal kommunisere noe utover det uttalte. Avslutningsvis skal jeg komme inn på hva denne kommunikasjonen består i.

Kulturhistorie har tradisjonelt beskjeftiget seg med ”den lille historien”, og perspektivet har vært at denne metoden er egnet til å si noe om menneskers liv og historie som noe sammensatt. Oppgaven min er i så måte et bidrag til å forstå en bit av den norske historieformidlingen, hvor valgene som tas har innvirkning på hvordan vi forstår historien og historiens forhold til oss selv. Flere forskere har arbeidet med temaer jeg berører i min oppgave. Av særlig stor betydning for mitt arbeid må kulturhistorikeren Anne Eriksen og bøkene ”Det var noe annet under krigen” (1995) og ”Historie, minne og myte” (1999) nevnes. Den første boken er en studie av 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon. Eriksen tar for seg hvordan kunnskapen om den tyske okkupasjonen forvaltes, og hvordan krigen er med på å forme det norske selvbildet. Bokens tematikk ligger nært opp til min oppgave, og har vært av avgjørende betydning for min forståelse av Eidsvoll 1814 som symbol i den norske kollektive erindringen. Den andre boken behandler forholdet mellom akademisk historie på den ene siden og minner, folkløse, tradisjon og myter på den andre siden. Eriksen antyder at forholdet kanskje ikke er så kjølig som man kan få inntrykk av, men at det tvert imot eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom historie og erindring. I forhold til mitt ønske om å se på hvordan demokratikunnskap overføres var dette et nyttig perspektiv å ha.

Den svenske etnologen Lotten Gustafssons bok ”Den förtrollade zonen. Lekar med tid, rum och identitet under Medeltisveckan på Gotland” (2002) er en studie av middelalderfestivalen i Visby på Gotland. Gustafsson viser hvordan fortidsinteresse kan være meningsfylt langt utover akademiske kretser. Gjennom lek, ritualer og autentisitet opplever festivalens besøkende at fortiden kan nås. Gustafsson viser hvordan deltagerne opplever det autentiske som det som gir det rette inntrykket, og ikke nødvendigvis det historisk korrekte. Mitt kapittel om formidlingen berører de samme temaene. Hovedforskjellen ligger kanskje i det at middelalderfestivalen er et sted voksne mennesker (med barn) oppsøker, mens mitt materiale omhandler barn som besøker Eidsvoll 1814 som skoletur.

Kulturhistorikeren Kyrre Kverndokks doktorgradsavhandling (2007) tar som mitt masterprosjekt utgangspunkt i skoleelever og skapelsen av kollektive minner og er kanskje derfor den forskningen min oppgave ligger nærmest. Kverndokk følger skoleklasser på tur med Hvite busser til Auschwitz og ser på hvordan Holocaust minnet blir en del av norsk kontekst og det kollektive minnet om andre verdenskrig. Hovedmaterialet som analyseres i Kverndokks avhandling er blitt til ved hjelp av feltarbeid (deltagende observasjon og intervju), mitt materiale er på sin side nesten utelukkende skriftlige kilder, med enkelte unntak av observasjon og samtale. Kverndokk kan dermed uttale seg om hvordan deltagerne forholder seg til det han studerer, jeg kan derimot bare uttale meg om det som ligger i tekstene.

De siste 20 årene har deler av det kulturhistoriske miljøet dreiet interessen mot spørsmålet om historiens forhold til nasjonal identitet. Denne tematikken tydeliggjøres på et vis når nasjoner er gjenstand for omveltninger. Dannelsen av uavhengige stater etter oppløsningen av Sovjetunionen og Jugoslavia og opprettelsen av staten Israel er eksempler som har preget denne nasjonalismeforskningen. Min oppgave handler ikke om store omveltninger, og behovet for å gi en ny nasjon en ny identitet. Mitt materiale tar utgangspunkt i en liten del av historien til en allerede eksisterende nasjon, men kanskje vil jeg allikevel finne noe av det samme som Yael Zerubavel viser i boken ”Recovered Roots Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition (1994)”. Gjennom å se nærmere på Israelsk nasjonaltradisjon og jødisk minne, viser Zerubavel hvordan en ny nasjon trenger en ny identitet tuftet på fortiden. Hun viser hvordan tre forskjellige eksempler fra jødisk historie som endte med død og nederlag, i israelsk minne gjenfinnes som heroiske myter og nasjonal gjenfødelse (Zerubavel 1994). Zerubavels arbeid kan dermed ses som et eksempel på det

Billing påpeker om at skapelsen av en nasjons minne er en pågående prosess som innebærer at samtiden skapes ved at fortiden både fortolkes, oppdages og konstrueres på nytt og på nytt (Billing1995:146f). Jeg ønsker å undersøke om Eidsvoll 1814s formidlingsfokus kan ses i lys av dette.

Oppgavens struktur og oppbygning

Denne oppgaven består av syv kapitler, der dette kapitlet utgjør det første.

I kapittel 2 presenterer jeg teorien og analyseperspektivene jeg benytter i oppgaven. Sentralt i dette kapitlet er blant annet kulturteori representert ved Mikhail Bakhtins translingvistikk, Paul Connertons teori om minneriter, Halbwachs teori om kollektiv erindring Ragnar Pedersens perspektiv på autentisitet og forskningsprosjektet Eksemplets makt perspektiver på eksempelbruk. Jeg beskriver hvorfor jeg har behov for valgte teorier og begreper, og hvordan jeg bruker dem.

I kapittel 3 presenterer jeg metodebruk og kildemateriale. Jeg beskriver hva slags kilder jeg har benyttet og metoden jeg har brukt for å få kildene i tale. Metoden og teorien henger i min oppgave så tett sammen at deler av teorikapitlet unngåelig vil beskrive deler av metoden. Videre kommer jeg i dette kapitlet inn på min egen rolle, eller rettere sagt min forforståelse og hvordan dette kan være med å prege oppgaven.

Kapittel 4, 5 og 6 er oppgavens analysedel. Kapitlene bygger på hverandre. Kapittel 4 omhandler hvordan demokrati gjøres til praksis på Eidsvoll 1814, og hvordan det i neste omgang gjør demokrati til en del av elevenes identitet. I kapittel 5 identifiserer jeg hva som setter premissene for Eidsvoll 1814s formidlingvalg, noe som fører til at kapittel 6 omhandler forholdet mellom demokrati og nasjonalisme, på bakgrunn av museets nære tilknytning til nasjonale symboler.

I kapittel 7 oppsummerer jeg resultatene fra analysen og jeg kommer inn på oppgavens overførbarhet.

Kapittel 2 Teori og analyseperspektiver

For å kunne gå løs på analysen er jeg avhengig av teori som gir et perspektiv jeg kan se materialet gjennom. Det teoretisk perspektivet jeg anlegger og begrepene som følger av dette perspektivet utgjør det analytiske verktøyet. Metode og teori er således nært sammenknyttet, og en oppdeling av de to kan dermed stedvis være problematisk. Når jeg allikevel velger å gjøre det, er det et forsøk på å klargjøre forskjellen på teori og metode.

Det analytiske verktøyet begrunnes ut i fra det materiale og den problemstilling det skal anvendes på. Problemstillingen i dette prosjektet er;

Hvordan overføres demokratikunnskap til barn ved Eidsvoll 1814 og hva er det som legger premissene for valgene som tas i forbindelse med formidlingen? Hvorfor anses denne kunnskapen som viktig å videreformidle ved Eidsvoll 1814?

Hvordan formidlingen gjøres må besvares ut i fra museets didaktiske valg, premissgrunnlaget for formidlingen må besvares ut i fra hvilke aktører jeg finner relevante og det siste spørsmålet krever en teori som har evnen til å besvare hvordan og hvorfor det trer frem som viktig å formidle nettopp det som formidles. Sammen utgjør disse forskjellige innfallsvinklene det jeg trenger for å skape en helhet, hver for seg er innfallsvinklene gode til å forklare fenomen som ved første øyekast kan virke naturlige og uten forklaringsbehov. Til disse forskjellige teoretiske retningene følger det også et begrepsapparat som jeg vil beskrive hvordan jeg skal forholde meg til. I den videre teksten vil overskriftene være disse begrepene, og teksten som følger under de vil være både en forklaring av begrepet, en presentasjon av teorien jeg knytter til begrepet og min bruk og mitt behov for dette i oppgaven. Begrepene går ikke bare tidvis over i hverandre, men de er også til dels avhengige av hverandre i mitt materiale.

Kollektiv erindring

Oppgavens kulturhistoriske siktemål er *bruken* av historie. Jeg ser på hva Eidsvoll 1814 velger ut av sitt materiale som har utgangspunkt i historien om hva som skjedde i Eidsvollsbygningen på Eidsvoll i 1814. Videre ser jeg på hva museets valg har å si for

pulikum. Teori som sier noe om hvordan kollektive minner skapes og tas opp får derfor en overgripende rolle i oppgaven.

Den franske sosiologen Maurice Halbwachs utviklet i mellomkrigstiden en teori om kollektiv erindring. I boken "La mémoire collective" beskriver Halbwachs hvordan all erindring er en sosial og selektiv prosess. Som enkeltindivider husker vi fordi vi forholder oss til et sosialt miljø. At erindringen kan fremtre som individuell forklares ved at alle individer inngår i flere forskjellige erindringsgrupper samtidig og derfor er erindringen mangfoldig (Halbwachs 1980, Kverndokk 2007:34f). Halbwachs teori påpeker noe viktig; nemlig at en sosial gruppe utgjør et erindringsfellesskap som støttes opp av felles delte erindringer. Samtidig er dette teoriens problem, for det finnes ikke noe individuelt aspekt i Halbwachs erindringsprosess. Flere av de kulturhistorikerne jeg anvender i denne oppgaven har problematisert dette punktet (Warring 1996, Eriksen 1999, Kverndokk 2007). Når jeg kort presenterer Halbwachs teori er det derfor på grunn av at hans bidrag til feltet regnes som det første samfunnsvitenskapelige arbeidet som ser på erindring som en kollektiv størrelse. Samtidig er teorien utgangspunktet for å se studiet av erindring som en studie av samtiden. Teorien har hatt en påfølgende stor betydning for senere arbeider innenfor blant annet kulturhistorie.

En som har forsøkt å nærme seg begrepet kollektiv erindring er den franske historikeren Pierre Nora. I forordet til det store syvbinds historieverket "Les Lieux de Mémoire" forsøker Nora å presisere begrepet kollektiv erindring. Under overskriften "Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux" hevder Nora at det organiske (og sosiale) minnet som preget eldre samfunn, i det moderne har blitt fortrent av akademisk historieskriving, og at det derfor vokser frem minnesteder "Lieux de Mémoire" som en form for erstatning for erindringsfellesskaper, "Milieux de Mémoire" (Nora 1989). Nora hevder altså at det før industrialiseringen var mennesker som husket, men at dette nå er ivaretatt av vitenskapsfaget historie. Synet har blitt kritisert av blant annet kulturhistorikeren Anne Eriksen, som etterlyser blant annet erindrende subjekter og påpeker at minnet ikke forsvinner i det moderne (Eriksen 1999:89). Eriksens kritikk er vanskelig å motsi. Når jeg allikevel finner Noras synspunkt verdt å ta med i oppgavens analyse er det fordi Noras distinksjon mellom historie og erindring er, som historikeren Anette Warring påpeker, mulig å gjenkjenne ((Warring 1996: 222). Det er dermed en inngang til å forstå hvordan kollektiv erindring skapes, og ved hjelp av Eriksen og Warrings kritiske blikk kan Noras teori påpeke viktige sider ved den kollektive erindringen.

I forbindelse med kollektiv erindring kan Connerton sies å gi Halbwachs teori et erindrende subjekt, ved at det er overføringen av erindring som er fokuset hans. I boken "How Societies Remember" skiller Connerton mellom ulike former for erindring. Den første er personlig erindring, som er en persons livshistorie, minner som er i en persons fortid, og som huskes av vedkommende. Kognitiv erindring, er den andre formen, og er den type minne som vi på forskjellig vis har tilegnet oss i fortiden, men som ikke omhandler fortiden. Et godt eksempel er ords betydning og matematiske regler. Den tredje typen erindring er vane erindring, og er den type minne som ikke trenger mye tankevirksomhet for å eksistere, for den sitter i kroppen. Denne type erindring eksisterer når den utføres. Sykling er slik sett et godt eksempel – vi husker det når vi gjør det (Connerton 1989:21ff). Connertons hovedfokus ligger på hvordan disse erindringene overføres, og han hevder at dette skjer gjennom minneritualer og ved at minner blir kroppsliggjort. I denne oppgaven vil derfor Connertons forklaring kunne si noe om hva som skjer under formidlingene. Jeg kommer tilbake til Connerton senere i dette kapitlet, under overskriften iscenesettelse.

Dialogisme

Som denne gjennomgangen av begreper og teori vil vise så henter jeg teoretisk hjelp fra forholdsvis mange felt for å påpeke hva som er i spill på Eidsvoll 1814. Hver for seg viser disse poengene ulike sider ved Eidsvoll 1814 formidling og betydning. Det som derimot gjør at jeg kan se hva alle disse poengene samlet kan bety, og som derfor ligger som en rød tråd gjennom oppgavens analysedel, er Bakhtins teori om at ytringer må ses som kommunikasjonenes minste enhet. Bakhtin kalte sin teori for transligvestikk, men termen som gjerne brukes i dag er dialogisme (Kverndokk 2007:39). Min bruk av Bakhtin bygger på Kyrre Kverndokks bruk i avhandlingen "Pilgrim, turist og elev", og Nina Møller Andersens arbeid med å fremheve kommunikasjonsaspektet ved Bakhtins dialogisme.

En ytring er ifølge Bakhtin alltid et svar på en foregående ytring, og den vil også alltid selv gi opphav til nye svar. Dette skjer fordi den som lytter og forstår det som ytres, inntar en forholdning til ytringen som er basert på enighet eller uenighet og dermed bruker ytringen ut i fra denne posisjonen (Bakhtin 2005:10f). På denne måten bærer en ytring alltid med seg noe fra de foregående ytringene. Ytringen er dermed dialogisk, og den bæres oppe av flere stemmer. Ytringen har en taler, en adressat og en superadressat, og ifølge Kverndokk bør

superadressaten oppfattes som en abstrakt størrelse som må regnes med fordi dennes forventede respons inngår i ytringens dialogiske premisser (Kverndokk 2007:41). Nettopp dette poenget gjør dialogismen til en metode for å forstå erindringsdiskurser, noe Kverndokk også bruker den til. Forholdet mellom ytringer, autorer og adressater kan gjennom analyse forklare hvordan tilsynelatende uforklarlige fenomen skapes. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel, som omhandler metoden jeg har brukt i oppgaven.

Hvordan jeg teoretisk bruker Bakhtin er knyttet til metoden, men det som skiller seg ut som forklart ut i fra denne teorien i min oppgave er kommunikasjonsaspektet ved dialogismen og det at ytringene kan utsettes for monologisering, ved at stemmene som ytrer har blitt helt like (Bakhtin 2005:32, Kverndokk 2007:45). Med stemmer menes de aktørene som utgjør dialogen. I analysen av Eidsvoll 1814s kommunikasjon med elevene bruker jeg Bakhtin til å forklare hvordan diskursen som formidlingstematikken inngår i er monologisk organisert, og hvordan dette dermed styrer elevenes forståelse av det de møter i formidlingene.

Aura og autentisitet

Begrepet aura knyttes til litteraturkritikeren og filosofen Walter Benjamin. Han brukte begrepet i forbindelse med et kunstverks ekthet. Ifølge Benjamin mangler reproduserte verk originalens Her og Nå, eller aura, noe som ifølge ham er verkets ”unike eksistens på det sted hvor det befinner seg” og som han videre beskriver som det som ”sammenfatter kunstverkets historie i den tid det har bestått” (Benjamin 1991:37). Ekthet kan ikke videreføres til en reproduksjon, som dermed reduserer reproduksjoner til kopier. Det er på sett og vis et verks autentisitet som er Benjamins interesse, og hans konklusjon ser ut til å være at kun originalen innehar full autentisitet, om autentisitet forstås som ”det første eksemplar av kunstverket uforandret av mennesker”. Det er kunstverkets unike egenskaper som gir det aura.

Jeg velger å se Benjamins artikkel som et perspektiv i autentisitetsdiskusjonen, men inkluderer i utgangspunktet mer i aurabegrepet enn Benjamin gjør. Eidsvollsbygningen forvaltes av Eidsvoll 1814 og fremstår som en del i et helhetlig tilbud. Bygningen er autentisk i den forstand at mye av den er originalt fra bygningens opprinnelse, og i alle fall fra 1814 som er året jeg regner som bygningens nasjonalhistoriske begynnelse. En del er endret eller ikke ivaretatt og interiørartiklene er i liten grad originale (www.eidsvoll1814.no). Om bygningen innehar en aura vil være et aspekt som analysen kanskje vil kunne gi svar på, men

da trengs en bredere diskusjon om autentisitet. Ragnar Pedersens artikkel ”autentisitet og kulturminnevern” viser at begrepet autentisitet favner vidt, og jeg vil bruke hans diskusjon av begrepet til å sette Benjamins teori om aura i forbindelse med bygningsautentisitet. Ifølge Pedersen betegner autentisitetbegrepet ”at noe er opprinnelig, ekte og troverdig”(Pedersen 2000:31) og det er dermed ikke betydningen som gjør at begrepet favner vidt. Pedersen påpeker at bruken av begrepet derimot fremtrer som noe uklar og bestående av flere metodiske nivåer. Det består ifølge ham av et legitimerende verdiplan, et normativt utgangspunkt og et evaluerende aspekt og ligner dermed mer på et funksjonsbegrep enn et formalbegrep (Pedersen 2000:31). Teoretisk kan én og samme bygning ha ulik autentisk verdi, det vil si at det kommer an på hva man undersøker ved bygningen. Autentisitetbegrepet kan nemlig anvendes til å si noe om flere forhold ved et bygg, både materialene, det håndverksmessige arbeidet og bruken av bygget kan være gjenstand for en autentisitetvurdering (Pedersen 2000:33). Nettopp dette poenget er nyttig for min analyse av det som skjer på Eidsvoll 1814. Utgangspunktet for valget av akkurat dette museet er tilknytningen til Eidsvollsbygningen og det som skjedde der i 1814. For å nærme meg museets forståelse av denne historien skal jeg undersøke hvordan formidlingen foregår i blant annet Eidsvollsbygningen. Autentisitetbegrepet kommer til å utgjøre et aspekt i analysen av Eidsvoll 1814s formidling. Vurdering av autentisitet kan være en metode til å forstå Eidsvollsbygningens styrke, og dermed Eidsvoll 1814s styrke som historieformidler. I en slik vurdering vil Pedersens videre diskusjon om visuell autentisitet kunne ha betydning. En kan snakke om et byggs maksimale autentisitet, i betydningen identisk med opphavssituasjonen, men man kan samtidig snakke om det helt motsatte, kopier. Et rekonstruert bygg kan ha som målsetning å skape visuell autentisitet. Pedersen viser til et slikt eksempel, flyttingen av leiegården Wesselsgate 15. i Oslo til folkemuseet, og peker på at en ved å flytte bygget mister bygget sin kildekritiske verdi. Folkemuseet argumenterer på sin side for å gjøre det, ved å vise til pedagogiske og opplevelsesmessige kvaliteter. Autentisitetsbegrepet blir ifølge Pedersen på denne måten redusert til å være et delaspekt (Pedersen 2000:33). I oppgaven vil opplevelsesaspektet ved Eidsvollsbygningen være en del av det som undersøkes som en faktor i overføringen av demokratikunnskap. Et moment som vil bli undersøkt er hvorvidt den ene eller andre formen for autentisitet bidrar til at diskursen rundt det som formidles styrkes, eller svekkes. Det er lite trolig at bygningens autentisitet kan regnes som en egen stemme, men kanskje kan bygningen virke forsterkende på stemmene som er i tale. I arbeidet med formidling er det allikevel ikke bare rammene og omgivelsene som skal undersøkes, noe som bringer meg til neste begrep.

Iscenesettelse

Ved Eidsvoll 1814 foregår mye av formidlingen ved at de besøkende selv er del i en iscenesettelse. Dette er en formidlingsform som har blitt veldig populær ved mange museer og jeg vil her redegjøre for det historiske bakteppet og noe av diskusjonen rundt metoden. Deretter kommer jeg inn på teori som sier noe om hvordan iscenesettelse påvirker de involverte og hvorfor det er slik.

Ifølge forfatterne bak boken "Konsten att lära och viljan att uppleva" er opplevelser og rollespill ord i tiden, og med det som utgangspunkt tilbyr museer og skoler tidsreiser som skal skape nye forutsetninger for læring (Aronsson & Larsson et al. 2002:5). Om iscenesettelsene på Eidsvoll 1814 er tidsriktige er ikke min interesse, men det er derimot praksisformene de betegner. Boken stiller spørsmål om hva denne formen for formidling gjør og hvilke utfordringer denne praksisen har. Institusjonene som diskuteres i boken har dét til felles at de vil gjøre historie levende og nærværende. Jon Hunner, en av bidragsyterne i boken, kaller denne typen museer for "Living History Museums" og påpeker at røttene til praksisen de fører er over hundre år gammel. Praksisen han refererer til er det han kaller "in-person explanation". Denne formen for formidling kan igjen deles opp i tredje persons og første persons historietolkninger. Den mer tradisjonelle formidlingsformen benytter tredje persons tolkninger, og et eksempel på dette er når en guide følger publikum rundt i en utstilling og forteller om det som er utstilt. Første persons tolkninger derimot, lar publikum selv skape seg en forståelse gjennom opplevelse, og metoden har dermed det beskrivende navnet "Living History" (Aronsson & Larsson 2002:19). Eidsvoll 1814 er ikke et rent "Living History", eller levendegjort, museum, men det er heller ikke et museum som bare benytter seg av en allvitende guide. Analysen av formidlingen skal i hovedsak dreie seg om hvordan elevenes deltagelse fungerer og åpner for at kunnskapen skal bli en del av dem, og jeg trenger derfor å vite mer om tredje persons historiefortolkning. Ifølge Hunner varierer bruken av denne metoden fra å innebefatte tolkninger hvor guiden fremstår som å komme fra den tiden museet skildrer og hvor dramatiske hendelser spilles ut på en scene, til at publikum dras inn i historien som representanter fra historien (Aronsson&Larsson 2002:19f). Sistnevnte beskriver best iscenesettelsene på Eidsvoll 1814. Hunner viser videre til Jay Anderson og boken "Time Machines. The World of Living History". Boken kan ses som en innføringsbok i "Living History" begrepet. Andersons arbeid dreier seg mer om institusjoner hvor *alt* handler om

iscenesettelse, hvor guider og publikum sammen gjensker fortiden innenfor rammene som er satt (Skansen i Stockholm regnes som det første). Eidsvoll 1814 er altså ikke en slik institusjon, men benytter noe av den samme metoden. Interessant for denne oppgaven er synet på denne metoden som en mulighet til å imitere fortiden og dermed skape en forbindelse til den (Jay Anderson 1984). For å kunne nærme meg selve iscenesettelsene har jeg behov for et verktøy som setter handlingene hvor publikum deltar i perspektiv.

Barbro Blehrs studie av norsk 17. mai feiring har hatt stor betydning for oppgaven fordi den har åpnet portene til teori om iscenesettelse. Min bruk av Paul Connertons ritualteori og Don Handelmanns analyse av "public events" (jeg kaller det iscenesettelser), er i bruk knyttet til Blehrs forståelse av dem. I tillegg har Blehrs refleksjoner over hva erfaringer fra ritualer kan føre til i en større sammenheng, betydning for hvordan jeg forstår konsekvensen av iscenesettelsene elevene deltar i. Blehr knytter erfaringer fra ritualer til en større sammenheng enn den ritualene inngår i. Hun er inspirert av Bruce Kapferers teori om forskjellene mellom ideologi og ontologi, og om forholdene mellom disse nivåene (Blehr 2000:25) Med ideologi menes en måte å se verden, med ontologi menes slik verden er. Videre mener Blehr at om en ideologi skal få oppslutning, må den bunne i ontologiske prinsipper. Det vil si at vår oppfattelse av hvordan noe er tillegges en spesiell mening og blir en del av hverdagen. Ideologi blir slik til erfaring og dermed fremstår den ikke lenger som en ideologi, men som handlinger uten valgmuligheter (Blehr 2000:25) I min analyse av iscenesettelsene er det Connerton og Handelmanns teorier jeg bruker, men før jeg presenterer disse skal jeg beskrive Sally F. Moore og Barbara G. Myerhoffs formelle kriterier for å kalle noe et rituale.

Antropologene Sally Moore og Barbara Myerhoffs arbeid fra 1977 om verdslige ritualer er bakgrunnen for at jeg ser deler av iscenesettelsene som ritualer. Med boken "Secular ritual" skapte disse antropologene muligheten for å se sekulære arrangementer på linje med religiøse ritualer. De fant at disse ritualene på mange vis ligner hverandre i oppbygging og gjennomførelse. De formelle kriteriene de fant er:

- Repetisjon, enten i sted, innhold eller form.
- Rollespill, ved at deltagerne tar på seg roller. De er aktive deltagere og de markerer av og til rollene ved å kle seg ut.
- Deltagerne skiller seg ut fordi de ofte beveger seg på en bestemt måte, de har slagord eller utfører en koreografert handling.

- En begynnelse og en slutt. Dette behøver ikke være klart definert. Det kan være at man forlater stedet man var på under ritualet.
- Ritualer følger eller etablerer orden og struktur.
- Ritualer er kollektive og har sosial mening. Ved at de utføres formidles et sosialt budskap. (Moore&Myerhoff 1977:7f, Klein et al.1995:14ff).

Deler av iscenesettelsene ved Eidsvoll 1814 inneholder sekvenser som nok oppleves mer som ritualer enn andre deler av iscenesettelsene. Allikevel vil jeg behandle alle iscenesettelsene som ritualer. Kriteriene er forholdsvis vide, og i analysen vil jeg ikke skille ut de handlingene som fremtrer mer som ritualer enn de som "bare" fremtrer som iscenesettelser i betydningen rollespill og behandle disse annerledes.

Sosiologen Paul Connertons ritualteorier springer ut av Moore og Myerhoffs ritualforståelse. Et av Connertons poenger er at ritualer ikke nødvendigvis skal føre til noe i fremtiden, men at de er viktig i seg selv. Han hevder at ved å utføre seremonien så benytter ritualen seg av kroppsligjøringen og slik blir ritualets budskap en del av den som utfører det. Dette åpner for å forstå hvordan historien som iscenesettes blir kroppsliggjort og en del av personen (Connerton 1989:53ff). I og med at Connertons ærend i dette tilfellet er å få frem hva som skjer, kan Don Handelsmans analyse av iscenesettelsers oppbyggelse og logikk være en nyttig innfallsvinkel til å forstå hvordan vekselvirkningen mellom ulike typer iscenesettelser og andre formidlingsformer ved museet påvirker publikum. Som i analysen til Blehr, er det særlig to av inndelingene til Handelman som er aktuelle for mitt materiale - presenterende og re-presenterende iscenesettelser. Den første typen er skapt med det formålet at det forventes at de skal bli tatt på alvor. De skal vise hvordan tilstanden er, eller skal være, og innbyr ikke til at paradokser blir tydelige eller at det kan stilles spørsmål. Den andre typen, som kalles re-presenterende, viser derimot hvordan det kunne vært annerledes, noe som kan formidles ved kontraster og sammenligninger (Handelman 1998:41-58). Denne siste typen kan etter min mening forstås på to måter; at det åpner for at publikum kan se paradokser og dermed stiller spørsmål, eller at publikum heller ikke her ser paradokser fordi kontrastene og sammenligningene som presenteres er for ulike. I analysen av Eidsvoll 1814s formidling vil dette være avgjørende for elevenes muligheter til å forstå historien kritisk eller slik den fremstilles.

Jeg ser iscenesettelsene som valgt fordi historien som fortelles skal oppleves mer personlig. For å sette formidlingen i en større sammenheng har jeg bruk for Halbwachs begrep kollektiv erindring, samt teori som omhandler hvordan noe blir et kollektivt minne.

Nasjonalisme

Det siste spørsmålet i problemstillingen min er; Hvorfor anses denne kunnskapen som viktig å formidle ved Eidsvoll 1814? Med ”denne kunnskapen” menes demokratikunnskap.

Spørsmålet stilles som en følge av særlig to ting, for det første fordi det i utgangspunktet er interessant å gå museers valg av historie nærmere i sømmene, for det andre fordi jeg har en antagelse om at demokrati knyttes til nordmenn som noe mer en den statsformen vi har, noe jeg var inne på i kapittel 1. For å kunne analysere forholdet mellom demokrati og identitet har jeg derfor behov for teori om nasjonalisme.

Nasjonalismeforskeren Anthony D. Smith diskuterer i boken ”Nasjonalisme” begreper, teorier og paradigmer som har preget nasjonalismeforskningen. Han argumenterer for hvordan nasjonalisme bør betraktes som en politisk kultur, og at nasjonalismen krever at denne kulturen gjenoppdages og gjenoppbygges. Dette er ifølge Smith ikke bare en privatsak. Den politiske nasjonen sørger for at symbolikk som flagg, sanger og høytider gjør nasjonen til en offentlig kultur og blir i siste instans en politisk massekultur som sørger for at medlemmene elsker nasjonen (Smith 2003:53ff). På dette viset mener Smith at nasjonen ligner en politisk religion. På bakgrunn av Durkheims religionsdefinisjon, påpeker Smith likhetstegn og trekker frem minnehøytidligheter over falne soldater som et eksempel på ”nasjonen som et hellig fellesskap av borgere” (Smith2003:55). Smiths poeng om at nasjonalismen krever at nasjonens kultur hele tiden gjenoppdages og gjenbygges er særlig interessant for min problemstilling, og dermed er Smiths definisjon av begrepet nasjon en innfallsvinkel til å forstå forholdet demokrati og identitet. Smiths definisjon er som allerede nevnt i første kapittel basert på en teori om at nasjonsdannelsesprosesser er gjenfortolkninger av allerede eksisterende kultur og en rekonstruksjon av tidligere etniske bånd og følelser (Smith 2003:117), et poeng som i denne sammenhengen er mer interessant enn selve definisjonen. Jeg kommer i den følgende analysen ikke til å ta stilling til Smiths forklaring om tidligere etniske bånd, men jeg vil ta utgangspunkt i hans betoning av at en nasjonsdannelsesprosess innebærer gjenfortolkninger og rekonstruksjoner av tidligere bånd og følelser. Dette fordi jeg skal undersøke forhold ved en allerede eksisterende nasjon, og hvis materiale jeg undersøker

er knyttet til forhold som ikke går lenger bak enn nasjonens definerte statsdannelse. Smiths syn på gjenfortolkelse og rekonstruksjon støttes også av historikeren John R. Gillis som dermed også vil vises i analysen.

Benedict Andersons definisjon av nasjon er i det følgende god til å beskrive den norske nasjonen, og gjentas her ” Det er et forestilt, politisk fellesskap – og det blir oppfattet som både begrenset og suverent” (Anderson1996:19). Anderson fokuserer med denne definisjonen mer på hvordan nasjonen holdes sammen, enn hva det vil si å være en nasjon. I og med at noe av oppgavens mål er å se på hvordan den kollektive erindringen konstrueres, og oppgaven dermed undersøker noe av det som holder nasjonen sammen, er Andersons definisjon et godt utgangspunkt.

I tillegg vil David Lowenthals teori om at det er kulturarv som gjør nasjonen unik, vise hvordan det innholdet som Smith mener at gjenfortolkes gjerne knyttes til nettopp kulturarv. Lowenthals teori kan dermed brukes til å si noe om hvordan innholdet i den kollektive erindringen er knyttet til historiebruk, og Eidsvoll 1814 valg må dermed vurderes opp mot denne teorien.

Yael Zerubavels bok ”Recovered Roots” undersøker hvordan tre historiske hendelser formes og tilpasses et kollektivt minne som passer inn i den nasjonale tradisjonen i Israel. Boken viser hvordan historier som handler om nederlag og død, ender opp med å bli brukt i den kollektive tradisjonen som historier som sier noe om israeleres styrke og motstand. Boken tar ikke bare utgangspunkt i at det er en statsstyrt politikk, men viser hvordan det kollektive minnet formes av flere aktører. Både staten, skolen og folk fra kultureliten bidrar og Smiths påpekning av at nasjonalisme gjerne begynner med ”fremkomsten av litterære selskaper, historisk forskning, musikkfestivaler og kulturelle tidsskrifter” (Smith:2003:18) illustreres dermed i ”Recovered Roots”. Zerubavels arbeid gir nyttige perspektiver på moderne nasjonsdanning, og kan virke illustrerende på en teoretisk forklaring som kan fremstå noe fjernt i moderne sammenheng.

Eksempel

I artikkelen ”Autoritet og eksempel” viser forfatterne hvordan litteraturhistorieviteren Larry Scanlon knytter ”...bruken av exemplum til det å vinne, befeste eller å utfordre hegemoni

(Kjus et al.2011:59). Ved å betrakte det Eidsvoll 1814 trekker frem som viktigst å formidle som eksempler, vil det kanskje tydeliggjøre at museet spiller en rolle i en større sammenheng, og at det de forvalter kan sies å fremstå som en del av en rekke eksempler i denne større sammenheng. I den siste delen av min problemstilling ligger det innbakt en antagelse om at museet ser seg selv som formidlere av noe spesielt, noe bare de kan formidle. Gjennom eksempelteorien som forskningsprosjektet "Eksempelets makt" bygger på beskrives syv karakteristikk på eksempler, hentet fra John D. Lyons bok "Exemplum". Jeg gjengir de her for å vise eksempelets logikk.

Eksempler kjennetegnes for det første ved at det gjerne fremstår som repeterende ved at eksempelet settes i sammenheng med andre eksempler, og til sammen utgjør en generell regel. For det andre henter eksempelet gjerne støtte i det at det opererer utenfor den konteksten det inngår som eksempel i. Støtten hentes i det at eksempelet fremstår som det man kan anse som en felles grunn. Et tredje kjennetegn er at eksempelet er uregelmessig, i den forstand at det er et fragment i en annen helhet. Uregelmessigheten passer i diskursen eksempelet skal inngå i. Det fjerde kjennetegnet er sjeldenhet. Eksempelet representerer et unntak, og velges ikke fra det som er mest vanlig. Ved at et sett normer og verdier er satt på forhånd, kan andre hendelser utelates uten at det nevnes. Den femte karakteristikken har å gjøre med at eksempelet er skapt, det eksisterer ikke som eksempel før det velges til eksempel. Det sjette kjennetegnet er dets ubestemmelige karakter. Med det menes at eksempler ikke brukes som bevis i den forstand at de argumenterer for sikkerhet, men de argumenterer for sannsynlighet. Den siste karakteristikken på eksempler har å gjøre med eksempelets ensidige fremstilling av en sak. For at noe skal kunne brukes som eksempel, er det bare mulig å beskrive et begrenset aspekt ved det som eksemplifiseres (Lyons1989:25-34).

Min bruk av eksempler knytter jeg til forskerne i "Eksempelets makt" prosjektet, og deres undersøkelse av hvordan eksempler har blitt brukt didaktisk, hvordan man kan dra nytte av eksempler og hvordan man kan fremstå som eksempelets eier (Eriksen et al.2010:3 og Kjus et al.2011:57). Jeg bruker deres grep til å vise hvordan symbolene Eidsvollsbygningen og året 1814 symboliserer demokratiet. På bakgrunn av hvordan demokratiet fremstilles på museet og i diskursen forøvrig, kan symbolene tre frem som eksempler på hvordan den demokratiske nasjonen Norge alltid har vært demokratisk, og dermed er et eksempel til etterfølgelse. På

denne måten blir eksemplene aktører i den kollektive erindringen, og bidrar til det hegemoniske nasjonale selvbildet.

Kapittel 3 Metode og kilder

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg først gikk til verks for å samle det materialet jeg bygger analysen på. Deretter beskriver jeg bakgrunnen for og diskusjonen rundt kilder generelt, for så å presentere kildene mer inngående. Jeg beskriver så metoden jeg benytter i arbeidet med mine kilder. Avslutningsvis kommer jeg inn på hvordan min forforståelse kan påvirke resultatet av det jeg undersøker.

Å nærme seg studieobjektet

Å velge metode og kilder har i dette prosjektet vært en prosess som har vært nært knyttet til arbeidet med problemstillingen. Som en inngang til prosjektet dro jeg selv på omvisning i Eidsvollsbygningen, uten å informere omviseren om at jeg ønsket å bruke museet i masteroppgaven min. Denne omvisningen ble avgjørende for hvordan jeg begynte å se Eidsvoll 1814, fordi det her ble tydelig hvordan museet fokuserte på det som skjedde politisk i 1814 og hvordan bygningen ble brukt til å stedliggjøre historien. Videre besøkte jeg museets nettside, og forsiden til Eidsvoll 1814s hjemmeside vitnet om det samme fokuset, med bildet av Eidsvollsbygningen omgitt av grønn natur. Valget av kilder er knyttet til disse to første tilnærmingene og mitt ønsket om å se hvordan en institusjon som forvalter norsk historie tolker denne historien, hva som er grunnen til fortolkningen og hvilken betydning det kan ha for nasjonen. Dette ønsket jeg å studere ved å komme bakenfor valgene, eller ved å forstå hvordan og hvorfor ting fremtrer som de gjør. Veien til avgjørelsene ønsket jeg primært å undersøke i tekst, men jeg opplevde samtidig et behov for å observere formidlingene. Et sideblikk til hva kildediskusjonen har befattet seg med kan derfor være nyttig.

Studiet av kultur er ifølge historikeren Dagfinn Slettan å studere det som ”angår mening, som dreier seg om norm- og verdimønstre slik de opplevdes av folk og slik de fremtrer i handling og resultatet av handlinger” og videre påpeker han at kulturhistorie etter påvirkning fra samfunnsfagene er et fag som setter det handlende mennesket som historiens sentrale objekt, og som metodisk er orientert mot kvalitativ tolkning og en hermeneutisk tilnæringsmåte (Slettan 1994:35f). For å kunne studere dette går man til kildene, men hva er så en kilde? For å kunne snakke om historie som vitenskapsfag anses kildene for å være bærere av mening. I kildene ligger forklaringer som venter på å bli tolket. Med dette til grunn er det at historikeren Ingar Kaldal argumenterer for at det er *bruken* av kildene som bør være fokus, mer enn hva

det er som kjennetegner en kilde (Kaldal 2006:32). Historiske kilder blir nettopp det ved at noen stiller historiske spørsmål til dette materialet. I seg selv er alle kildene like tause. Det *funksjonelle kildebegrepet* bygger på en slik forståelse av kilden. Det primære er altså hvilke funksjoner et kildemateriale blir tillagt gjennom ulike måter å bruke det på, til forskjell fra et *materielt kildebegrep* som ser på hvilke egenskaper kilden har i seg (Kaldal 2006:65). Det materielle kildebegrepet anses gjerne for å være konservativt, og etter en større debatt om kilder på 1970-tallet er det funksjonelle kildebegrepet det som har preget kulturhistorien (Kaldal 2006: 65f, Klepp1988:7ff). En måte å forstå det funksjonelle kildebegrepet på er å si at alle type kilder er brukbare, så lenge det stilles relevante spørsmål til dem. En og samme kilde kan derfor gi svar på forskjellige spørsmål.

Nå er det allikevel mulig å snakke om enkelte kilder som spesielt sentrale innenfor kulturfagene, til tross for at jeg allerede har hevdet at alle kildetyper kan brukes. Det kan være nyttig å se nærmere på det som etnologen Asbjørn Klepp omtaler som *initierte* kilder. I sitt bidrag til debatten om kildene tar Klepp til orde for å kategorisere kildene etter måten de er blitt til på. De initierte kildene betegner at de er skapt av noen som mente de manglet. Intervju og spørrelister er gode eksempler på denne typen. En kontrast til de initierte kildene er derfor de *ikke-initierte* kildene, som kan være dagbøker og frie nedtegnelser. Disse er eksempler på kilder som også er gode og mye brukt, men de skiller seg ut ved å ikke være skapt som kilder (Klepp 1988:12ff). I kulturfagene benyttes begge typer kilder, men hovedtyngden har innenfor kulturfagene i Norge ligget på de initierte kildene. Kildene mine er av begge typer, men hovedvekten ligger på de ikke-initierte kildene. Samtalene med ansatte er initierte kilder. Dette materialet har jeg selv skapt og det er formet spesielt med tanke på å besvare problemstillingen som jeg har valgt for denne oppgaven. Manuskripter som formidlerne på Eidsvoll 1814 bruker, og læreplanen de forholder seg til er derimot ikke-initierte kilder. De eksisterer helt uavhengig av mitt prosjekt og mitt arbeid. Likevel er det min bruk av dem som gjør dem til *kilder*, det vil si midler til å besvare en problemstilling.

Hvordan bruke kildene?

Jeg ønsket å nærme meg problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode. En kvalitativ tolkning og en hermeneutisk tilnæringsmåte kan ifølge Slettan lede oss til å se kulturen som bestående av en ”innside” og en ”utside”. En analyse av ”innsiden” betegner menneskers egne begreper og forestillinger, mens en analyse av ”utsiden” betegner kulturens ytre former og

søker å være objektiv (Slettan 1994:36f). Tradisjonelt har historiens ”utside” vært vektlagt av historikerne, da kildene hos dem har vært lest på en faktaorientert måte. I dagens kulturhistorie ser en derimot at historiens ”innside” også søkes etter i kildene, en dreining historiefaget har fra kulturfagene (Slettan 1994:54f). Oppgaven min undersøker ikke ”innsiden” på denne måten, jeg har for eksempel ikke undersøkt hva hverken elever eller omvisere tenker. Jeg er opptatt av de kulturelle meningene og verdiene som blir kommunisert, og ønsker å se dette på et mikronivå. Sånn sett er en kvalitativ metode velegnet.

Denne utvidelsen av både historiefaget og kulturfagene etnologi og folkloristikk må ses på bakgrunn av debatten om kildene som preget 1970 og 80 – tallet. En interesse for språket begynte også å gjøre seg gjeldene i kulturhistorien utover på 80-tallet, kjent som den språklige vending. Ifølge Slettan åpnet dette for nye muligheter i tolkningen av livsminner. Han trekker frem filosofen Paul Ricoeurs uttalelse om at ”mennesket bruker språket til å si noe *om noe*, og hvordan det kan føre til en påstand om at det ”med andre ord inte finnes någon mening utan referens” (Slettan 1994:44). Den språklige vendingen kan knyttes til hermeneutikken som metode. Når fokuset i kulturhistorien er rettet mot å se det store i det lille eller historiens innside, til fordel for dens utside, er det i tråd med det Ricour kaller mistankens hermeneutikk (Jordheim 2001:105). En fortolkende og hermeneutisk metode undersøker det som ligger bak og under, for eksempel kulturen og moralen, og viser hvordan det er dette under- og bakenforliggende som utgjør nettopp kulturen og moralen. Mistanken betegner at det er en underliggende forforståelse som mener det ligger egentlige forklaringer gjemt i kulturen og moralen. Kontekstualisering er sterkt knyttet til den hermeneutiske metoden og betyr at vi tolker kildene ut i fra den konteksten vi skaper oss, og i den prosessen bærer vi med oss vår egen forforståelse. Ved å lete etter sammenhenger, paradokser og likheter trer altså noen av beveggrunnene for virkeligheten frem. Metoden ligner det som kalles diskursanalyse.

Diskursanalysens mål er å analysere hvordan det eksisterer en mengde handlingsbetingelser for det talte og gjorte (Neumann 2001:83). Slik er diskursanalyse en metode for å identifisere utsagn og praksiser, som i sin form har blitt så naturlige og normale, at vi ikke er de bevisste. Oppgaven kan derfor sies å være en diskursanalyse. Jeg knytter ikke begrepet til Foucault i oppgaven, og i og med at han regnes som diskursanalysens far, vegrer jeg meg for å påstå at det er det jeg gjør. Jeg knytter derimot denne måten å nærlese tekst på til Mikhail Bakhtin. Ifølge Neumann foregrep Bakhtin strukturalisme-kritikken som vokste frem på slutten av 1960-tallet og som endte med at diskursanalysen oppsto (Neumann 2001:21). Bakhtins

utvikling av translingvistikken kan dermed ses som en forløper til Foucaults diskursanalyse. I det følgende viser jeg grovt hva som ligger i begrepene diskurs og translingvistik, for å forklare en metode jeg benytter i min nærlesning.

Diskursanalytikeren er ifølge forskeren Iver B. Neumann opptatt av ”hvordan vi kan ha kunnskap om verden” (Neumann 2001:14). Videre definerer han en diskurs som ”et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner” (Neumann 2001:18).

Via en av diskursanalysens forløpere kan tekstbegrepet utvides. Mikhail Bakhtin utviklet translingvistikken som en utdypning av Ferdinand de Saussures teori om *langue* (språket som et relasjonelt system) og *parole* (det talte ord, diskurs). Bakhtin mente at det var behov for en teori om *parole*, lik den som var utviklet for *langue*, fordi man da kunne si noe om de dialogiske relasjonene mellom ord, tekst og mennesker. Ifølge etterordet til Rasmus T. Slaattelid i oversettelsen av Bakhtins ”Spørsmålet om talegenrane” så var Bakhtin altså enig med de Saussures i at språket som helhet er heterogent, men han skilte seg fra de Saussures ved at han ikke mente man skulle skille ut *parole* (det talte ord) fra språkhelheten for å slik homogonisere objektet. I stedet for å bøye av for vitenskapens behov for et homogent objekt, ble altså translingvistikken utformet (Slaattelid 2005:61f, se også Neumann 2001:19). På bakgrunn av translingvistikken (dialogismen) kan jeg inkludere observasjon av iscenesettelse til min forståelse av tekst. Ikke slik å forstå at det er en tekst, men at det kan studeres som tekst. Ifølge Bakhtins tekstforståelse er det ”stemmer i alt” (Slaattelid 2005:67, Neumann 2001:23). I mitt prosjekt betegner tekst alt i materialet som kan si noe om prosessene som har ført frem til det som skjer på Eidsvoll 1814 i dag. Det er derfor *hvordan* jeg bruker kildene som står i fokus, og ikke hva som kjennetegner kildene i seg selv. Når jeg i analysen beskriver ”stemmer” er det å regne som de forskjellige utsagn og praksiser som er i spill og sammen utgjør diskursen.

Kilder

Det jeg undersøker ved hjelp av nærlesning i analysen er:

- manus brukt i formidlingen til 6. klasseelever (”Si og mene det du vil”)
- manus 17. mai (”Falsen 17. mai”)

- observasjon av formidling til skoleelever (8.klasse)
- observasjon av fastutstilling i Wergelands Hus
- utfyllende samtaler med ansatte på Eidsvoll 1814
- spørsmålsark brukt av 8. klassene jeg observerte, tilknyttet den faste utstillingen læreplanen - Kunnskapsløftet
- lover (opplæringsloven og kulturminneloven)
- nettsiden til Eidsvoll 1814

Det er manus, observasjoner, spørsmålsark og læreplanen som utgjør hovedtyngden i materialet og som derfor er av størst betydning for analysen. De utfyllende samtalene, lover og nettsider er stort sett brukt som bekræftende informasjon til nærlesningen av hovedmaterialet.

Manus til 17. mai formidlingen er gjengitt i analysekapittelet, og manus til 6. klasse er beskrevet i oppgaven. Jeg har lest disse manusene med demokratiformidling som styrende blick, men vektlagt hvordan det gjøres og ikke hvorfor det gjøres.

I observasjonene av formidling til skoleelever var det 8. klasser jeg fulgte, nærmere bestemt 4 stykker fra skoler på Østlandet. Jeg informerte lærerne når de kom til museet at det var Eidsvolls formidling jeg observerte og at jeg derfor ikke primært var ute etter elevenes reaksjoner.

Observasjon av fastutstillingen i Wergelands hus innebar at jeg flere ganger leste og gikk igjennom det som var av tekst ved å fysisk gå i utstillingen. Notatene fra disse gjennomgangene ble brukt i analysen.

Spørsmålsarket som 8. klassingene fikk utdelt ble brukt i sammenheng med læreplanen og notatene fra den faste utstillingen.

Samtalene jeg har hatt med ansatte har vært med Anne Løvås (seksjonsleder formidling) og Eline B. Lorentzen (museumspedagog). Samtalene har ikke vært intervjuer med klart definerte spørsmål på forhånd, men har mest vært samtaler i etterkant av observert formidling, samt én telefonsamtale med Anne Løvås som kan ses som en innledning til at jeg skulle

komme å observere. I tillegg har Eline Lorentzen vært behjelpelig med svare på spørsmål når det for eksempel har vært noe som har vært uklart i manus. Dette har foregått pr. mail.

Sekundært har jeg også satt meg inn i den metoden Eidsvoll 1814 benytter og er inspirert av i store deler av omvisningene. Den brasilianske Augusto Boals forumteater, og Katrin Byréus' arbeid med disse i Sverige, har inspirert iscenesettelsene ved museet. Iscenesettelsene er først og fremst inspirert av Augusto Boals forumteater på et overordnet nivå (Eline Lorentzen, museumspedagog). Målet er det samme, men metodene er ikke identiske. Dette skyldes nok de ytre rammene, Eidsvoll 1814 er et museum og Boal er teaterinstruktør. Forumteateret i Boals forståelse og bruk kan ses som en generalprøve på virkeligheten. Instruktøren instruerer et stykke som berører tilskuerne og slutten ender ulykkelig, i den forstand at de undertryktes situasjon er forverret eller den samme. Deretter spilles stykket en gang til, men nå kan tilskuerne når som helst rope stopp og hoppe inn i stykket og forsøke å endre slutten (Engelstad 2001:15). Ifølge dramapedagogen Katrin Byréus er forumteaterets mål å forvandle tilskueren fra passiv tilstedeværelse til aktiv medskaper, eller hovedrolleinnehaber, og videre gi mennesker mulighet til å trene seg på virkeligheten og slik forberede seg på fremtiden, samt bryte indre og ytre forutinntatthet (Byréus1990:13) Boal mente at alt teater er politisk fordi alle menneskelige aktiviteter er politiske (Engelstad 2001:19f). Sett med Boals øyne er det derfor politikk elevene holder på med når de går inn i roller på Eidsvoll 1814. Hvordan iscenesettelsene fungerer og om metoden aktualiserer det spilte utover den aktuelle situasjonen, er det som er interessant for denne oppgaven, og det blir derfor behandlet i analysen.

Det er viktig å presisere at Eidsvoll 1814 gjør mye mer enn det jeg trekker frem denne oppgaven. Nettsiden er full av faktainformasjon om året 1814 og de har egne opplegg for gruppeturer og familieturer til museet. Når jeg velger å ikke gå inn i dette har det sammenheng med denne oppgavens problemstilling, størrelse og metodevalg. Nærlesning av et materiale, handler om å se sider ved materialet som kan si noe om en større helhet. Det følger derfor en kulturhistorisk tradisjon ved at noe lite kan undersøkes og samtidig si noe om forhold i en større sammenheng. Eidsvoll 1814s valg i formidlingen kan forstått på denne måten kunne si noe om samfunnet.

Forforståelse

Et prosjekt som tar utgangspunkt i en antagelse om at noe er slik eller slik, vil alltid stå i fare for å finne nettopp den bekreftelsen man søker. En bevisstgjøring av min egen forforståelse er derfor viktig for å motarbeide at dette skjer. Mine antagelser forut for dette prosjektet var at Eidsvoll 1814 fokuserte mye av sin formidling rundt temaet demokrati. Dette trodde jeg mest av alt fordi jeg selv antagelig styres av den samme diskursen som jeg undersøker. Selv om den teoretiske forkunnskapen min om nasjonalisme er et verktøy til å forstå hvordan nasjonsbygging er konstruert, følte også *jeg* tidvis at det var helt naturlig at Eidsvoll 1814 knytter seg så sterkt til demokratibegrepet. I dette prosjektet er det derfor mer som om jeg har stått i fare for å *ikke* finne en bekreftelse på min antagelse, og problemet snus dermed på hodet.

Det som i denne oppgaven har vært en måte å unngå fristelsen å finne bevis er å tenke at jeg skal forstå, ikke forklare. For å kunne forstå hvordan formidlingen gjøres og hvem det er som styrer valgene, er det viktig at spørsmålene som stilles evner å gi den forståelsen.

Kapittel 4 Demokrati og praksis

Som de fleste museer og stiftelser, arbeider også Eidsvoll 1814 ut i fra en formålsparagraf. I min analyse av demokratiformidlingen og dens forhold til nasjonal identitet på Eidsvoll 1814, er formålsparagrafens tre ledd utgangspunktet for mine tre analysekapitler. I dette første kapitlet plukker jeg fra hverandre paragrafens tredje ledd. Dette leddet omhandler demokratiet, og lyder som følger; ”*Stiftelsen Eidsvoll 1814 skal; skape interesse og engasjement for demokratiets utfordringer i vår tid*”. Ifølge ledelsen ved museet utgjør dette tredje leddet stiftelses hovedutfordring. Interessen og engasjementet for demokratiets utfordringer i vår tid skal skapes ved at Eidsvoll 1814 aktualiseres og gjøres synlig (Galstad og Jondell:4). At ledelsen på denne måten vurderer tredje ledd som viktigst, kan bety at det legges føringer for utførelsen og forståelsen av de to andre leddene. Ved å først se nærmere på det som av ledelsen vurderes som hovedutfordringen, ønsker jeg å få innsikt i hvordan det som gjøres på Eidsvoll 1814 forholder seg til denne paragrafen. Det kan i neste omgang være nyttig å ta med inn i de to neste analysekapitlene.

Hvordan løser så museet tredje ledd i formålsparagrafen? Eidsvoll 1814 har et forholdsvis stort tilbud, hvor hvert enkelt opplegg er spesielt tilpasset forskjellige målgrupper. Det er utenfor denne oppgavens størrelse å gå inn i alt, og jeg presenterer derfor et utvalg av det som skjer i regi av museet. Problemstillingen min begrenser utvalget til å innebefatte formidling rettet mot skoleelever. Tilbudene jeg konsentrerer meg om er en kombinasjon av formidling jeg har observert og manus jeg har nærlest. Hvordan forsøker museet å skape interesse og engasjement? Hva legger Eidsvoll 1814 i begrepet demokrati, og hva er ifølge museet dets utfordringer? Hvilken, og hvem sin tid er egentlig ”vår tid”? Disse spørsmålene skal jeg forsøke å finne svar på ved å se på museets valg av metode ved omvisninger.

Levende historie

Det faktum at museet holder til der hvor utgangspunktet for hele museet ligger er i og for seg ikke så veldig oppsiktsvekkende. Det som gjør situasjonen interessant for min oppgave er at det meste av det som skjer på Eidsvoll 1814 ser ut til å knytte an til idéen museets ansatte har om at historiske fakta og autentisitet er spesielt godt egnet til å vekke engasjement, kombinert med iscenesettelser hvor elevene leker menneskene fra 1814. Omvisningene tar derfor sikte på å vekke elevenes engasjement ved å levendegjøre historiske hendelser i et historisk miljø.

Med komponentene; historiske fakta, autentisitet og rollespill forsøker museet å ”røre hjerter” som de selv uttaler det, og de følger med den tilnærmingen nærmest et museumspedagogisk ideal. Fenomenet iscenesettelse/rollespill er nemlig ikke bare typisk for Eidsvoll 1814. Møte mellom skole og museum har i dag blitt en vanlig måte å formidle historie på. Ifølge historikeren Jon Hunner, handler levendegjort historie, eller første persons fortolkning som er termen han bruker, om å presentere fortiden på en engasjerende måte. Tanken bak denne metoden er at det er lettere å identifisere seg med historien om den oppleves subjektivt, gjennom dramatiseringer og aktiviteter. (Aronsson & Larsson et al. 2002: 19). På Eidsvoll 1814 er denne formidlingsformen, som beskrevet i metode og kildekapitlet, inspirert av den brasilianske dramapedagogen Augusto Boal og den svenske læreren og dramapedagogen Katrin Byréus. Sistnevnte har arbeidet en del med det hun kaller aktive vurderinger gjennom vurderingsøvelser. Disse øvelsene er ment å på et strukturert vis, innlede til samtale om spørsmål som savner et gitt svar, for eksempel moral og ideologi (Byréus1990:34f). Vurderingsøvelser skal altså bevisstgjøre deltagerne på et personlig plan, slik at de opplever at det er opp til individet å ta ansvar for sine handlinger. Når museumspedagogene på Eidsvoll 1814 er inspirert av dette, forteller det samtidig noe om hva de ønsker å oppnå hos sitt publikum. Jeg tolker det dit hen at de vil at elevene skal reise hjem med noe mer enn kunnskap de kunne lest seg til. De ønsker at elevene skal transformeres fra passive medlemmer av demokratiet, til aktive og handlende mennesker som tar ansvar.

Et lite innblikk i hvordan en omvisning arter seg kan illustrere hvordan Eidsvoll 1814 formidler historisk materiale på denne måten. Jeg observerte en 8. klasse fra Østlandet, i en iscenesatt og deltagende omvisning i Eidsvollsbygningen. Det som først møtte disse elevene, var en omvisning som museet kaller ”Grunnloven”. Tematikken er tilpasset læreplan for dette skoletrinnet, og elevene forventes derfor å kunne noe, i varierende grad, om det de her skal få oppleve.

Det hele startet med at omviser utpekte og presenterte herr og fru Anker, som to elever heretter skulle opptre som. Disse elevene fikk beskjed om å vise oss andre rundt i bygning, noe som viste seg å egentlig bety at de skulle følge omviser. Underveis ble flere elever bedt om å tre inn i iscenesettelsen som ble instruert av omviseren. Parallelt med iscenesettelsens gang, fortalte omviseren om både politiske forhold og mer generelle samfunnsforhold i 1814. Etter en innledende del, hvor husets eiere altså ble presentert, ble også prins Christian Fredrik,

Sverdrup og soldater utnevnt. Enkelte av de utvalgte elevene fikk utdelt noen få plagg som understreket rollene. Dette var ikke vektlagt spesielt, og det var ikke fulle kostymer. Omviseren spurte så Sverdrup om han syntes prinsen skulle styre alene. Eleven som var plukket ut til å være Sverdrup, svarte ”ja”. hvorpå omviseren kjapt konstaterte at ”nei, det syntes du ikke”. Etter seansen med Sverdrup fikk resten av klassen utdelt representantkort og alle ble slik en del av iscenesettelsen. En etter en gikk de så inn i rommet ved siden av, hvor det nå var audiens hos prinsen, slik det ifølge omviseren var det i 1814 også.

Dette lille utdraget fra deler av en omvisning kan si noe om flere sider ved formidlingen. Flere fenomen er aktive samtidig, og jeg vil forsøke å vise hvordan de til dels er avhengig av hverandre og forsterker hverandre. Ved å la de besøkende leke/spille historiske personer, på stedet hvor disse personenes historie utspant seg, forsøker Eidsvoll altså å levendegjøre historien. Det kan dermed se ut som det historiske blir mindre historisk på et vis, ved at det som vektlegges er det handlende mennesket og ikke de historiske forutsetningene for at det som hendte, hendte akkurat da. Den politiske faktahistorien som omviseren presenterer underveis fungerer mer som et bakteppe som danner en ramme og en kontekst, og med det gjør iscenesettelsen troverdig. Det er historiske personer og bestemte dager i disse personenes liv som iscenesettes, ved at elevene er disse personene der hvor de en gang var. Det er altså en tidligere virkelighet som iscenesettes. Det bringer meg videre til rammen rundt det hele.

Det autentiske

Eidsvoll 1814 er autentisk i den forstand at deler av museet består av bygningen hvor grunnloven ble undertegnet. Bygningen er pusset opp ved flere anledninger, gjerne i sammenheng med grunnlovsjubileer, og blir også restaurert i skrivende stund og skal stå ferdig til det forestående 200-årsjubileet. Det pågående arbeidet med bygningen skal føre den tilbake til hvordan den så ut for eidsvollsmennene i 1814. Det er allikevel ikke selve bygningens autentisitet som opptar meg, men utnyttelsen og betydningen av at den står der den dag i dag. At bygningens tidligere restaureringer har blitt gjort feil og tilfeldig ifølge dagens ansatte, har ikke ødelagt bygningens symbolske verdi. At det nå i, følge museets nettside, skal tapetseres med nye tapeter og nye tekstiler, vel og merke i Karsten Ankers ånd (eidsvoll1814.no), betyr, slik jeg ser det, at i formidlingssammenheng så er kopi godt nok for formålet. Det kan se ut til at Eidsvollsbygningen primært skal vekke følelser og skape nærhet til historien, og at jo likere den ser ut det den gjorde i 1814, jo bedre er det. At tapetene og

tekstilene er nyproduserte og dermed ikke originale er ikke kommunisert som et problem, og jeg oppfatter det derfor som at museets mål er å skape en illusjon av året 1814. Dette illustreres også når Eidsvoll 1814 reiser rundt på skoler med programmet ”frihet – likhet – brorskap”, i regi av den kulturelle skolesekken. Disse besøkene er tilpasset læreplanen for 8. trinn, og tar utgangspunkt i maleriet ”Riksforsamlingen på Eidsvoll 1814”. Ifølge en kort beskrivelse av opplegget på hjemmesiden til den kulturelle skolesekken, så er en kopi av dette bildet med på turneen, samt en kopi av grunnloven, og ”...gjennom rollespill får elevene møte de ulike aktørene, tidsånden, diskusjonene og intrigene” (www.dksakershus.no). Dermed kan det se ut som Eidsvoll 1814 inntar skolene væpnet med rekvisitter som skal skape stemning. Museets ansatte forsøker med dette å nærme seg publikum på samme måte som de gjør det på Eidsvoll - gjennom å fokusere på det iscenesatte og det autentiske, dog i reproduisert form. Tanken bak dette opplegget er at en kopi av bildet ”Riksforsamlingen på Eidsvoll 1814” kan hjelpe elevene til å komme nærmere historien om riksforsamlingen i 1814 og demokratiets begynnelse (Anne Løvås 18.0211). At bildet ikke er ekte, og at det ikke en gang henger på Eidsvoll 1814, men på Stortinget, betyr ingenting i denne sammenhengen, for meningen her er ikke at elevene skal få se en ekte autentisk ting fra Eidsvollsbygningen. Bildet skal skape en bro tilbake til noe som en gang har hendt, det skal skape en aura av svunnet tid i klasserommet. Aurabegrepet knyttes til litteraturkritikeren og filosofen Walter Benjamin og hans artikkel ”Kunstverket i reproduksjonsalderen”. Aura blir av Benjamin definert som ”kunstverkets Her og Nå”. Han påpeker at ”originalens Her og Nå danner begrepet om dets ekthet” og beskriver hvordan en tings ekthet innebærer ”alt som kan traderes fra dens opprinnelse, fra dens materielle varighet til dens historiske vitnesbyrd” (Benjamin 1991:38f). Ekthet kan ikke reproduseres, og det som faller bort gjennom reproduksjon er aura. Benjamin er ikke ensidig negativ til dette faktum, men han er tydelig på at kunstverket mister sin historie og tradisjon (Benjamin 1991:24). Eidsvollsbygningen ble aldri oppført som et kunstverk, og Benjamins aurateori er dermed kanskje ikke direkte overførbart. Det er heller ikke snakk om å rive bygningen og sette opp en ny, men Benjamins tanker rører ved noe, det får meg til å lure på hvor mye som kan byttes ut, før følelsen av autenticitet blir borte. For der Benjamin mener at auraen skapes av egenskaper ved objektet, er jeg interessert i om denne auraen kanskje like mye er en opplevelse hos tilskueren. Det er derfor hvordan objektet virker på tilskueren jeg er ute etter å finne ut.

Autenticitetbegrepet har flere nivåer slik jeg beskrev i teorikapitlet, og kan forstås ut i fra ulike perspektiver. På Eidsvoll er det helt klart de opplevelsesmessige og identitetsskapende

motivene som er sterkest, noe den pågående restaureringen også viser. Ragnar Pedersen hevder i sin artikkel ”Autentisitet og kulturminnevern” at for å tilegne oss et fortidsminne, er vi nødt til å parallelt tilegne oss den konteksten det har stått i (Pedersen 2000:38). Dette kan slik jeg ser det også overføres til et nasjonalmonument som Eidsvollbygningen. Pedersen viser til filosofen Fløistad, som hevder at ”,,konstitueringen av den opprinnelige konteksten (er) en grunnleggende forutsetning for å forstå fortiden”. Artikkelforfatteren påpeker at et slikt syn betyr at fortidsminnet ikke har noen egenverdi (Pedersen 2000:38). På Eidsvoll 1814 kan det argumenteres for at iscenesettelsene og de historiske fakta presentert ved omviser, er det som kontekstualiserer nasjonalmonumentet og dermed gir bygningen verdi. En annen tilnærming er at det er Eidsvollbygningen, og det autentiske den representerer, som gjør iscenesettelsene til noe mer enn lek. Det autentiske gir bygningen en slags aura, som i seg selv er nok til å vekke følelser. Et slikt syn gir bygningen egenverdi (Sørhaug 1993:77, i Pedersen 2000:40f). En restaureringen av bygningen, hvor det fokuseres på å sette bygningen tilbake til 1814, styrker kanskje bygningens egenverdi, og auraen forsterkes kanskje også, men det er ikke sikkert. Kanskje er det heller ikke her hele autentisiteten hviler, for det er også historiene om hva som skjedde i denne bygningen som er med på å bygge opp denne auraen. Historisk kontekst, autentisitet og iscenesettelser er noe som virker sammen i Eidsvollbygningen, de er gjensidig avhengig av hverandre slik de i dag presenteres. Eidsvollbygningen kan på denne måten ses som et godt bilde på hele autentisitetbegrepet sine brede betydning. Tenkt som et omfattende helhetsbegrep, men i bruk redusert til å være et delaspekt (Pedersen 2000:33). Både bygningen i seg selv, symbolverdien av den og bruken av den kan sies å være autentiske i betydningen ”opprinnelig, ekte og troverdig” (Pedersen 2000:31) Aurabegrepet må dermed også ses i sammenheng med denne oppdelingen av autentisitetbegrepet. Det som gjør dette bygget interessant er dets rolle som en viktig brikke i gjenskapelsen av året 1814. Jeg foretrekker derfor å tolke Eidsvollbygningen slik jeg tror David Lowenthal ville argumentert for, som en bygning hvis bruk er en del av et interaktivt forhold til fortiden (Lowenthal 1985:410ff). Bygningen innehar en form for historisk aura, i kraft av husets historie, og det er denne auraen som, uavhengig av restaureringer, gjør den egnet til å bidra til at skillet mellom fortid og samtid viskes ut, til at tidsgapet forsvinner og at historien om det som skjedde i 1814 kan vekkes til live. Dette fører meg videre til publikums rolle i dette.

Aktiv deltagelse

Denne omvisningsformen kan lett falle sammen om omviser ikke får med seg klassen på rollespillet, eller om elevene svarer ”feil”. Eksemplet over er derfor også illustrerende for hvordan rollespillet organiseres og hvordan uventede situasjoner løses. Omviser tildeler roller og griper direkte inn og korrigerer der det trengs, og er slik museets ”kontrollør” av at historien blir riktig fortalt. Eksempelet med eleven som svarer ”ja” istedenfor ”nei” på spørsmålet om prinsen skal styre alene er et godt eksempel på dette. Om prinsen fikk styre alene, ville vi ikke hatt et demokrati, men et enevelde. Når omviser retter på dette utsagnet, så sies ikke dette med rene ord, men det går tydelig frem at svaret anses som useriøst. Det ligger derfor en moralsk undertone i rettelsen fra omviser. Ifølge historikeren Peter Aronsson er de demokratiske verdiene ved lovsetting satt så høyt, at de er i klasse med religionen, slik den fortøner seg for den religiøse (Aronsson & Larsson 2002:180). Han uttaler seg om svenske forhold, men dette kan se ut til å gjelde for norske forhold også. Både i opplæringsloven og i Kunnskapsløftet (læreplanene for grunnskolen) er utvikling av demokratikunnskap et av de overordnede målsetningene for læring, og inngår derfor i flere fag. I Kunnskapsløftet er et av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. trinn, at eleven skal kunne forskjellen på å leve i et demokrati og i et samfunn uten demokrati, og samtidig kunne gjøre rede for hvem de viktigste maktinstitusjonene i Norge er (Kunnskapsløftet, læreplan i samfunnsfag 2010:7). Dette viser at elevene i 8. klasse har blitt undervist i dette allerede året før de besøker Eidsvoll 1814, og at det derfor kan forventes at de har denne kunnskapen inne. Opplegget museumspedagogene jobber ut i fra er laget på bakgrunn av lærerplanverket og i eksemplet over er det kanskje derfor omviser reagerer som hun gjør. Det forventes av elevene at de har beholdt denne kunnskapen om maktfordeling, at de kjenner de demokratiske prinsippene, lik en kristen forventes å kjenne kristendommens prinsipper og bud. En slik forståelse bygger på forutsetningen om at alle er enig om at demokrati er det rette, og at den formen for demokrati som Norge praktiserer er løsningen. Det tas for gitt at elevene ved å få ta del i denne kunnskapen, også deler den samme forståelsen. Sannsynligvis gjør de fleste av dem også det. Årsaken til at demokratikunnskapen elevene får fungerer slik, kan forstås gjennom det den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin kaller en monologisk dominans. Når det som sies og gjøres i forbindelse med formidlingen av demokrati, alltid ender opp med å gå i samme retning, er det i ferd med å etablere seg en ufravikelig sannhet om hva demokrati er for noe, eller hvordan det er mulig å forstå begrepet demokrati. Om denne sannheten får bli stående uutfordret, har det blitt etablert det Bakhtin kaller en monologisk diskurs. Når en slik

diskurs først har blitt etablert, er det ikke lenger rom for meningsutveksling og kritiske spørsmål. Det å skulle motsi noe som hører inn under denne diskursen, vil fort oppleves som useriøst, kverulerende eller feil og vil derfor også etter hvert påvirke tenkningen om demokrati (i Kverndokk 2007: 45f, fra Bakhtin 2003a og 2003b,). Det er ikke bare elevene som uten forbehold ender opp med å forstå demokrati slik de lærer at demokrati er, men også omvisere, lærere og nær sagt alle deler denne forståelsen. Diskursen er altoppslukende. Denne demokratiopplevelsen fremstår og oppleves som den eneste, og føles derfor naturlig. Dette skjer fordi en monologisk diskurs får autoritet over både tanker og tale. I denne sammenhengen kan det derfor fremstå som unødvendig å i det hele tatt lure på om Eidsvoll 1814 s tilknytning til demokratiformidling er naturlig, for hvem andre er bedre skikket enn de som forvalter arven fra 1814? På samme måte vil det derfor i eksemplet over virke unaturlig og unødvendig kverulerende å svare at prinsen skal styre alene. Den monologiske diskursen som preger mitt materiale, kommer jeg tilbake til flere steder i denne oppgaven. Jeg vil i den kommende beskrivelsen av en 6. klasse se på hvordan en slik prosess kan arte seg.

Et annet aspekt ved iscenesettelse er at publikum gjøres til deltagere som får være med å skape små historier, som inngår i den store historien. Allikevel vil jeg ikke argumentere for at den objektive og autoritære historieformidlingen blir fortrent, det handler mer om at den nå oppleves som mer personlig. Innholdet i formidlingen er fortsatt slik museet (og Norge) ønsker å vise den. Denne type historiebevegelse kan kanskje beskrives som historie innenifra, som en avart, eller utvikling av 80-tallets historie nedenifra bevegelse. Museer formidler kulturgjenstander og informasjon gjennom utstillinger og aktiviteter, og med det konstruerer de historien de presenterer, ifølge den amerikanske historikeren Jon Hunner. Til tross for at folk er oppmerksomme på dette, påpeker han at museer allikevel anses som de mest autentiske formidlerne (Aronsson et al 2002:19) Leken med roller på Eidsvoll åpner muligens for større subjektiv opplevelse av en bit av historien om 1814, men dét må ikke forveksles med at de besøkende kan legge hva de selv måtte ønske inn i historien om hva som skjedde på Eidsvoll i 1814. Ved å se nærmere på hva den allerede omtalte 8. klassen gjør videre i omvisningen, hva 6.klassinger opplever på omvisning og hvordan 17.mai feires på museet, blir det tydelig at Eidsvoll 1814 har en klar formening om hva demokratiet er og hvordan man bør være i et demokrati. Disse eksemplene fra museumshverdagen kan samtidig vise hva slags virkemidler som tas i bruk i formidlingen, og med det forklare hvorfor iscenesettelser er egnet som formidlingsform.

Utdrag fra museumshverdagen

Innenfor selve iscenesettelsene er det rom for mer enn historiske gjengivelser av det som en gang hendte. Det er rom for følelser og handling. Det var jo faktisk på det som i dag er Eidsvoll 1814 at det skjedde, at Norges grunnlov ble diskutert og underskrevet. Den ble utformet og vedtatt av mennesker av kjøtt og blod, akkurat som elevene er det. Ifølge de ansatte er det viktig å få elevene til å forstå nettopp det, at det var mennesker som oss, som lagde et system. ”Vi må vekke interessen i Eidsvollsbygningen, og følge det opp i Wergelands Hus. Eidsvolls menn var mennesker som lagde et system, så vi må forsøke å gjøre det menneskelig og få dem til å forstå at demokrati er noe man er, det er noe man utfører” (Løvås:18.02.11). Dette kan tolkes som museets syn på hva demokrati er for noe. Demokrati er mennesker som deltar i samfunnet, som innser at de er viktige brikker i et system. Kanskje var de tidligere omtalte 8. klassingene allerede brikker i dette systemet da de avslutningsvis i omvisningen iscenesatte det som hendte i Rikssalen i 1814.

Etter audiensen hos prins Christian Fredrik, gikk representantene for riksforsamlingen opp i Rikssalen og fant plassene sine. Vel plassert fulgte de omviserens oppfordringer om å reise seg for prinsen og adjutantene når de skulle komme inn. Deretter avla representantene kirkeeden, et løfte om ”å hevde norsk selvstendighet og våge liv og blod for det elskede fedreland” (sagt under omvisning). Etter dette ble Falsens utkast til grunnloven presentert, det ble diskutert for og imot union, ved at omviser fortalte om hovedforskjellene på representantenes to forskjellige partitilhørigheter. Det hele endte som i 1814, med at Christian Fredrik ble valgt til konge. Seansen i Rikssalen ble avsluttet ved at forsamlingen høytidlig dannet et broderkjede og sa ordene ”evig og tro til Dovre faller” (Omvisning 05.04.11).

8. klasse elevene avlegger altså en ed og et løfte som en del av iscenesettelsen, og det er nesten påfallende hvor lett det er å få elevene til å utføre dette uten latter og tull. De handler, de er ikke bare passive mottakere, og de ser ut til å mene at det er helt greit. Kanskje kan det til og med spores et snev av ektefølt høytidlighet hos deltagerne. Før jeg går nærmere inn på disse observasjonene, vil jeg også beskrive deler av opplegget til 6. klassene som besøker Wergelands Hus og 17. mai. Det første, først. Dette opplegget har jeg ikke selv sett, men jeg refererer her til manuset omviserne bruker samt samtale med museumspedagogen. Selve programmet heter ”Si og mene det du vil” og er en iscenesettelse av ulike innfallsvinkler til begrepet demokrati, noe som krever elevenes aktive deltagelse. Som bakgrunn for opplegget i

Wergelands Hus, har elevene først møtt Falsen – presentert som Grunnlovens far , i Eidsvollsbygningen. Han har i hemmelighet avslørt for barna at han ved hjelp av piller, eller tidskapsuler, har anledning til å være tilstede nesten 200 år etter, for å fortelle dem om Grunnlovens tilblivelse.

Programmet i Wergelands Hus begynner med at omviseren presenterer seg, ønsker klassen velkommen og forteller at de blant annet skal lære om rettferdighet. Etter dette blir alle elevene som har navn som begynner på A bedt om å samle seg i en gruppe – fordi omviseren ikke liker navn på A. Disse blir videre fortalt at de må vente ute, på grunn av plassmangel. Ifølge museumspedagogen er dette er ment å kjapt skulle fange elevenes engasjement, for dette er jo urettferdig! Dette ”stuntet” som hun selv kaller det, skal appellere til følelsene, det skal skape en usikkerhet hos elevene, som på sitt beste kan skape selvrefleksjon ved at urettferdigheten kjennes på kroppen (Anne Løvås 18.02.11). Etter en liten samtale med elevene om at det de nettopp erfarte er forskjellsbehandling, som bunner i diskriminering, dreier samtalen over på kjennetegnene ved demokrati og diktatur.

Dette er som allerede nevnt, et manus, og dermed er det vanskelig å si noe sikkert om hvordan dette opplegget fungerer i praksis. Ifølge de ansatte blir elevene med på opplegget, med ulik entusiasme, men opplegget fungerer generelt godt på denne aldersgruppen. Jeg skal ikke gå inn på hvorfor det fungerer for akkurat denne aldersgruppen, men stoppe litt opp ved hva en slik form for historiefremføring gir av tolkningsmuligheter, eller rettere sagt, mangel på slike. Når elevene overraskes, og samtidig kommanderes, er det ikke usannsynlig at de føler det hele som urettferdig, akkurat slik intensjonen er. Omviser, som representant for museet, representerer en autoritet. Det alene kan muligens være nok til at elevene gjør som de skal, men ikke bare det. Når omviser påfører elevene selvopplevd urettferdighet, og etterpå påpeker at dette var urettferdig, danner omviser tidlig en felles forståelseshorisont. Bakhtin forskeren Nina Møller Andersen ser dialogismen til Bakhtin som en kommunikasjonsteori, som et samspill mellom en autor og en adressat – mellom et jeg og et du. Andersen viser hvordan det fremmede ordet (den andres ord) trenger inn i jegets ytring på tre forskjellige måter; som spor av det allerede sagte, som det ennå ikke sagte og som det sagte om det sagte (Andersen 2002:120ff). Når jeg anvender denne teorien på mitt materiale, kan Eidsvoll 1814 ses som autor og elevene som adressat. Jeg har tidligere vært inne på Bakhtins teori om monologisk diskurs, og Andersens kommunikasjonsmodell illustrerer godt hvordan etableringen av den monologiske diskursen og den påfølgende enstemmigheten skjer. Kommunikasjonen mellom

omviser og elever et eksempel på en tilsynelatende dialog. Tilsynelatende dialog fordi det bare er formen som er dialogisk, diskursen er derimot monologisk. Museets stemme i kommunikasjonen er også sterkere enn elevenes og det som sies oppfattes dermed som sannheten. Ved å tidlig etablere en felles forståelse for rett og galt, minimeres mulighetene for ulike tolkninger av det elevene opplever. Denne tendensen forsterkes i omvisningens videre gang:

En liten samtale om at det elevene nettopp erfarte, er forskjellsbehandling, som bunner i diskriminering, dreier samtalen over på kjennetegnene ved demokrati og diktatur. To elever utstyres nå med militæruniform og pistol, og er heretter en diktator og hans medhjelper, sjefen for politiet. Videre utpeker guiden elever det er grunn til å forfølge av grunner som hudfarge, religion og uønskede meninger. Disse bindes for munnen, og mister dermed retten til å tale, og de bakbindes, og mister dermed også sin frihet. Etter en liten spørsmålsrunde om hvordan det er å leve i et diktatur, konkluderes det med at det er ufritt og farlig.

Begreper presenteres her altså som det motsatte av noe annet, som i dette eksempelet; diktatur kontra demokrati, ytringsfrihet kontra sensur. Resultatet er at begrepene fungerer som dikotomier, hvor det ikke eksisterer noe tredje alternativ, og hvor det andre alternativet er lite ønskelig. Igjen minimeres mulighetene, og museet har altså på forhånd konklusjonen klar i manus. Det er ikke rom for å tolke demokrati på en annen måte enn museet gjør det, fordi omviser har monologisk dominans. Når museet setter demokrati opp mot diktatur, og ytringsfrihet opp mot sensur, er det bare et tilsynelatende valg elevene har til å konkludere. For det første fordi elevene selv nettopp har opplevd hva som kan skje i samfunn hvor det er diktatur og mangel på ytringsfrihet, og den erfaringen er dårlig. For det andre fordi museet, i kraft av å være en autoritet, tvinger elevene til å tenke og ytre musets tanker og ord. Maktforholdet mellom Eidsvoll 1814 og elevene er skjevt, noe som gjerne er tilfellet i de fleste dialoger ifølge Kverndokk (Kverndokk 2007:44f). Kombinasjonen av elevens nylige erfaring med diktatur og sensur og rolle som adressat, og museets institusjonelle makt og rolle som autor, gjør at elevene sannsynligvis godtar og gjør konklusjonen i manus til sin egen, og de er dermed med på å opprettholde den monologiske diskursen. At denne prosessen innebærer at det oppstår paradokser underveis, kan den videre omvisningen illustrere:

Elevene får så beskjed om at de nå skal få bli kjent med personer som har kjempet for demokrati og mot diskriminering. Dette er en fast utstilling i Wergelands Hus, med

fotografier og tekst om demokrati og engasjement. Men, før de beveger seg inn i utstillingen får de beskjed om å ikke lese på veggene – for det liker ikke diktatoren. Allikevel er det nettopp det elevene indirekte bes om å gjøre, og etter å ha lest om det som nok fortøner seg som bare historiske personer for disse elevene, ender de opp ved utstillingens slutt. Her blir en elev plukket ut til å være eneveldig hersker, og et par elever blir hans adlede venner. Guiden blir skatteoppkrever og de resterende blir folket. I denne scenen møter elevene den eneveldige hersker, han som raner folkets penger og som kan finne det for godt å utføre en halshogging med øks. Dette eneveldet som elevene nå lever under er farlig, og det konkluderes med at løsningen på et slikt liv er demokrati og maktfordeling, slik vi fikk det i 1814. Nok en gang konkluderes det fra manus side, uten at elevene har noen reell mulighet for å protestere, og i det ligger også et paradoks. Elevene læres om demokrati, og godtar at premissene for læringsopplegget innebærer kommandoleidelse fra omviser. Omvisningen som her refereres til, er i sin form udemokratisk, men det er ingen som ser ut til å reagere. Også ut i fra min analytiske synsvinkel er det umiddelbart vanskelig å se alternative og mer demokratiske måter å gjøre dette på. Det oppleves som greit og naturlig at omvisningen er organisert på dette viset, men at noe føles naturlig er ikke det samme som at noe er naturlig. Det er sannsynlig at adressatene godtar premissene for omvisningen, fordi det tidlig og kanskje til og med før besøket på Eidsvoll 1814, er skapt et rom hvor det råder en felles grunn. Det er derfor som om målet helliger middelet.

Siste del av denne omvisningen er på flere måter en oppsummering. Elevene gjør nye iscenesettelser, men samtidig repeteres det de allerede har opplevd, nå i lys av deres eget land og elevenes historie. Omvisningens avslutning er derfor også et fortettet eksempel på hva jeg har vært inne på om både monologisk organisert diskurs og det paradokset at demokratiopplæringen er udemokratisk. I tillegg illustrerer denne siste delen, to aspekter jeg kommer til å gå dypere inn i avslutningsvis – tidsforskyvninger og rituallignende iscenesettelser:

Undertrykkerne fra siste scene, mister her makten til folket og fangene settes fri. På denne måten ender elevene opp som seg selv igjen, i sin egen tid, men ikke uten ansvar. Elevene blir fortalt at i vårt samfunn er det folket som er makten, og trer deretter inn i dagens maktapparat, som statsminister, stortingspresident, høyesterettsjustitiarius og øvrige medlemmer av disse institusjonene. Elevene instrueres til å rope ut disse institusjonenes rolle. Et eksempel på dette er at alle elevene roper ”vi styrer landet, vi styrer landet” når guiden presenterer regjeringen.

Omvisningen har nå kommet frem til 2. verdenskrig i den faste utstillingen, og her skal det ifølge manus samtales rundt det som skjedde da. Temaet er at også Norge har vært ufritt og styrt av en diktator, og at demokratiet, her illustrert ved elevene, ble satt ut av spill. Denne fjerde scenen går deretter over i en femte scene hvor diktaturet er erstattet med demokrati, og elevene befinner seg i tiden etter 1945. Ytringsfriheten illustreres her ved at elevene får plakater og (paradoksalt nok) roper ”Vi vil – si og mene det vi vil!” i et demonstrasjonstog som ender opp med utsikt til Eidsvollsbygningen. Elevene blir her gjort oppmerksomme på at Eidsvollmennene startet demokratiet med å skrive Grunnloven, og at elevene nettopp har fått oppleve hvordan det er i dag, gjennom temaene; demokrati, diktatur, diskriminering, talefrihet, pressefrihet og maktfordeling i utstillingen. Guiden forteller videre at 17. mai feirer Norge det norske demokratiet og Grunnloven. Avslutningsvis, og avhengig av hvor mye tid det er igjen, skal det her undres over hvor heldige vi er som får bo i Norge. Det foreslås i manus at omviser her kan ta opp spørsmål som; ”Hva har vi gjort for å bli oss? Er dere fornøyd med å bo i Norge, og hvorfor?” (Strømberg og Løvås: lff).

Hele denne omvisningen dreier seg om hva demokrati er for noe og hva som av den grunn er uforenelig med et demokrati. Samtidig er omvisningen en lek med tid og roller, som stadig skifter innhold. Iscenesettelsene i denne omvisningen skiller seg allikevel ut fra den tidligere omtalte 8.klassen ved at elevene er i tiden etter 1814. I mitt siste valgte eksempel fra museet er tiden nåtid, men iscenesettelsen er stadig knyttet til 1814:

17. mai på Eidsvoll 1814 innebærer, som andre dager i året, iscenesettelser. Det tilbys forskjellige opplegg og jeg har valgt å presentere et av disse slik det fremkommer i manus form. Produktet retter seg mot barn. Programmet heter ”Falsen 17. mai” og er enklere i formen enn de andre eksemplene. Iscenesettelsen inneholder en monolog av Falsen, fremført fra podiet i Rikssalen. En soldat står plassert ved inngangsdøren til rommet og to soldater står vakt ved podiet. Etter at monologen er fremført, avsluttes det hele ved at barna får skrive under på en kopi av grunnloven liggende på grunnlovsbordet, under oppsyn av Falsen og en soldat. Arket får barna ta med seg hjem som et diplom, rullet inn i et hylster.

Dette er Falsens monolog, slik den ser ut i manus:

God dag og gratulerer med dagen!
For en strålende dag og for en strålende feiring av grunnloven vår!

Mitt navn er Christian Magnus Falsen og jeg kalles grunnlovens far. (stolt men litt ”flau”) Ja, det er for så vidt sant at jeg var svært aktiv her i dette hus i 1814 – det mirakuløse året da vi erklærte Norge selvstendig og vedtok grunnloven. Det er lenge siden nå, og det er fantastisk hyggelig å se at Norge i dag feirer resultatet av vårt arbeid.

Det er jo lenge siden nå, så jeg vil minne dere om at Napoleonskrigene hadde endt med tap i 1814 og Norge ble gitt til Sverige som et krigsbytte. I Norge gjorde man motstand mot dette – ledet av prins Christian Frederik. Det ble innkalt til en nasjonalforsamling. Jeg ble valgt til å delta på dette epekegjørende møte som skulle være på Eidsvoll.

Jeg minnes våren 1814 med glede – vi kom hit til denne salen 11. april og arbeidet her i 6 uker. Jeg ble valgt inn i konstitusjonskomiteen og vi hadde vårt møterom der inne (peker). Jeg var leder i komiteen som utformet grunnloven. Selv hadde jeg også med meg et utkast og mye av det utkastet kom med i grunnloven. Vi hadde heftige debatter her i denne salen. Presidenten styrte det hele fra denne stolen her på podiet. Selv var jeg president i den 4. uken – da vi begynte å vedta grunnlovsparagrafer. Det var veldig spennende og det følte svært betydningsfullt. Vi følte at dette kom til å få stor betydning for Norge.

Ettermiddagen den 16. mai var arbeidet med grunnloven ferdig, og 17. mai skulle vår siste sak avgjøres – vi skulle velge en konge for Norge. Vår kandidat som jeg støttet fullt og helt – var prins Christian Frederik. Da han ble enstemmig valgt som konge for et selvstendig Norge 17. mai, må jeg innrømme at jeg var meget beveget. Det følte som et historisk øyeblikk.
Og jeg- en sorenskriver fra Akershus - hadde fått delta på det hele.

Da jeg signerte grunnloven (pek på egen signatur) var det med skjelvende hånd.
Det gleder en gammel eidsvollsmann at alle dere feirer 17. mai på en slik måte – og at dere kommer hit til Eidsvollsbygningen på denne dagen.

Og det er viktig at de unge i landet blir minnet om grunnloven på 17. mai – og jeg håper dere blir med inn i siderommet her for å signere grunnloven.

Ta med dere dette som et minne om 17. mai (får diplom et sitt med sin underskrift på).

Særlig to aspekter er fremtredende i de ovenfor refererte omvisninger/iscenesettelser; det jeg vil kalle rituallignende handlinger og en tidsforståelse som hele tiden er i bevegelse. Dette kan ses som virkemidler museets ansatte benytter seg av i formidlingen, og jeg vil vise hvorfor nettopp disse virkemidlene er godt egnet til å levendegjøre historien.

Ritualer og tidshopp

8. klasse elevene danner broderkjede og avlegger en ed og et løfte som en del av iscenesettelsen, 6. klassingene går blant annet i demonstrasjonstog og 17. mai deltagerne signerer på sin side grunnloven. Når jeg velger å kalle disse handlingene for ritualer bygger jeg på antropologene Sally Falk Moore og Barbara Myerhoff sine formelle kriterier for å kalle noe et ritual. Disse beskrev jeg i teoridelen, og jeg vil ikke her gå in på hvordan de rituelle

handlingene ved Eidsvoll 1814 oppfyller disse kriteriene, men derimot se nærmere på hvilken funksjon de har og hvorfor de har det. Ritualer kan ses som handlinger som kommuniserer et budskap til de involverte, men de er samtidig noe mer. Ifølge Moore og Myerhoff er det en vanlig oppfatning at ritualer har evnen til å gjøre en religiøs eller kulturell verdensanskuelse til en del av individet som utfører ritualen. Slik knytter derfor også ritualen deltagerne til kollektive oppfatninger (Moore & Myerhoff 1977:3f, Kverndokk 2007: 47). På Eidsvoll 1814 kan derfor ritualene sies å gjøre det Bakthin ville kalle den monologiske diskursen – synet på demokrati - om til noe personlig. Noe som igjen vil styrke den vedtatte sannheten, i det at ”alle” deltar. Nettopp det at elevene ikke vegrer seg for å bli med på å for eksempel danne et broderkjede, kan forstås dit hen at det oppleves meningsfylt å utføre selve ritualen. Ifølge sosiologen Paul Connerton er et minnerituale seremonier som hjelper hukommelsen med å huske. Disse ritualene forutsetter at det er noen konkrete mennesker som utfører dem, som altså minnes (Connerton 1989:22f). Det å dele minner blir slik sett det samme som å huske, og det å huske blir på samme vis å dele. Et aspekt ved det kollektive/sosiale minnet er jo nettopp at det er kollektivt og sosialt, at det overføres til grupper i sosiale settinger. Connerton hevder derfor at når man deltar i ritualen, så er man en del av det og dets budskap, det er ikke mulig å reservere seg litt. Minneritualenes form er derfor viktige i seg selv, for de er en iscenesettelse av noe som er, og noe som var, og poenget med dem ligger i nettopp dette. Ritualene skal ikke nødvendigvis føre til noe i fremtiden, de er det de utgir seg for å være. I utførelsen av disse minneseremoniene benytter ritualene seg av kroppsliggjøringen, og det kollektive minnet blir på denne måten en del av oss (Connerton 1989:53ff). Forstått slik blir historien ved hjelp av ritualer, ikke bare noe som skjedde den gang da, men noe som er i dag. På Eidsvoll kan dette knyttes til selve demokratiforståelsen - aktive og deltagende mennesker.

Ifølge Don Handelman er nøkkelen til å forstå hvordan det han kaller public events (her kalt iscenesettelser) virker, en analyse av iscenesettelsens oppbyggelse og logikk. Han deler iscenesettelsene i to kategorier, presenterende og re-presenterende, hvor den første kategorien betegner iscenesettelser som deltagerne forventes å ta på alvor. Disse innbyr ikke til at det kan stilles spørsmål. Den andre kategorien derimot, formidler ved hjelp av kontraster, at ting kunne vært annerledes (Handelman 1998: 41-58). På Eidsvoll 1814 er, som jeg har vist begge kategoriene representert, og skal jeg følge Handelmans resonnement videre er det som Connerton også hevder, umulig å ikke bli påvirket i det man deltar i iscenesettelsen. Allikevel mener han at vi ikke kan ta det for gitt at det resulterer i noe i fremtiden, men at det er i

rommet mellom iscenesettelsene og dagliglivet at dette avgjøres. Når ritualene ses som viktige i seg selv, og ikke bare som et medium for et budskap, får det samtidig konsekvenser for tiden, noe som bringer meg videre til et annet aspekt ved iscenesettelsene.

En viktig side ved iscenesettelsene er mulighetene til å bevege seg frem og tilbake i tid. Elevene gjør det, og museets ansatte gjør det. Falsen er til stede og snakker med barna på 17. mai, elevene i 6.klasse utsettes for diskriminering her og nå, for å kort tid etterpå være satt ut av spill under krigen. Elevene blir det ene øyeblikket personer fra en annen tid, samtidig blir den samme tiden nåtid. Presentasjonen av persongalleriet i iscenesettelsen for 8. klasse pågår samtidig som elevene forflytter seg gjennom huset, og reisen tilbake i tid, blir slik sett også en reise og en omvisning i bygningen i nåtid. Rommene elevene er i trer frem som historisk autentiske kulisser, samtidig er de virkelige her og nå. Denne vekslingen mellom å være elever og Eidsvolls menn, mellom å være aktør og publikum og mellom nåtid og fortid kan spille på det Gustafsson kaller ”lekens skjøre rammer” Et uttrykk som henspeler på at vi i lek kan opprettholde flere virkeligheter samtidig, gjennom en ambivalent virkelighetsstatus hvor vi opplever leken som både virkelig og på liksom (Gustafsson 2002:25ff). Ritualene, i kraft av å være meningsfulle i seg selv, bidrar derfor til at historien som formidles blir tidløs. Fortid blir samtid. Den levendegjorte historien, har som mål å gjøre tiden da noe utvalgt hendte, levende. Det jeg tidligere omtalte som en underliggende moral, et krav om engasjement, gjør fremtiden til noe skummelt og utfordrende. Iscenesettelsene gjør derfor fortiden på Eidsvoll 1814 til fremtid. Det som er demokratiets utfordring er nemlig det som ligger foran oss, det vi ikke vet noe om. Historien blir, som Anne Eriksen har skrevet, en plikt mer enn en rett (Eriksen 1999:9). Elevene må kjenne historien om 1814 for å ta vare på demokratiet slik de kjenner det. Skillene mellom fortid, nåtid og fremtid viskes dermed ut, og temaet demokrati blir stående som et begrep uavhengig av tid og sted, men avhengig av menneskelig engasjement, den gang da som nå og absolutt i fremtiden også.

Demokrati som handling

I dette kapitlet har jeg vist hvordan enkelte faktorer velges ut og blir avgjørende for innholdet i demokratiformidlingen som gjøres på Eidsvoll 1814. Litt skjematisk og forenklet kan jeg si at jeg har forstått demokratiformidlingen slik; det autentiske ved museet og de historiske fakta ligger som et forklarende bakgrunnsteppe for hvorfor demokratiet er viktig. Iscenesettelser, hvor ritualer og lek med tid er fremtredende virkemidler, er metoden som gir publikum

demokratikunnskapen og med det gjøre dem engasjert, ved at minnene kroppsliggjøres. Disse faktorene gjør seg gjeldende uansett hvor museet befinner seg og fremstår veldig naturlig. At dette er en valgt metode er det lite som vitner om, for historien om 1814 og demokratiet stilles det ikke spørsmålstegn ved. Det finnes ikke konkurrerende versjoner av det norske demokratiet, og på Eidsvoll dreier det seg uansett ikke primært om fortid, men om fremtid. Om disse iscenesettelsene og ritualene fører til noe i fremtiden er vanskelig å vurdere uten å følge elevene over tid, men det er et helt klart uttalt mål hos museets ansatte.

Det er blitt tydelig gjennom disse vekslende iscenesettelsene/ omvisningene at museet vil formidle at demokrati er noe som handler om individet, noe som påvirker livet vårt direkte. Vi kan snakke og være frie, ved at vi *er* Stortinget, regjeringen og den lovgivende makt. Underforstått *bør* vi bruke denne muligheten, og vi *må* mene noe og engasjere oss i samfunnet - hvis vi ønsker et fortsatt levende demokrati. Museet forsøker på denne måten å gjøre noe institusjonelt om til noe personlig, noe som handler om mennesker, om elevene selv, ved å gjøre det hele til et spørsmål om moral. Den moralske undertonen i det hele gjør det vanskelig, kanskje nesten umulig for publikum å tenke på demokrati på en annen måte enn det som vises her. Handling og engasjement, gjennom deltagelse i iscenesettelser, blir slik et middel for å opprettholde demokratiet som alle vil ha. Jeg vil hevde at det er denne underliggende moralen som gjør det mulig og naturlig for publikum å delta i iscenesettelsene og ritualene som Eidsvoll 1814 organiserer. Fellesnevnerne for disse iscenesatte opplevelsene er flere, men den viktigste og grunnleggende årsaken til at alt dette fungerer, i den forstand at de aller fleste elevene deltar, kan se ut til å være at hele demokratisynet hviler på det jeg tidligere beskrev som en vedtatt sannhet, en definisjon av demokratiet som ingen stiller spørsmål ved. Det er denne stillestående enigheten som danner grunnlaget for at alt ved Eidsvoll 1814, virker sant, selvfølgelig og naturlig. Som gjør at ritualene kan kjennes høytidlige. Det er et paradoks at ulike syn på demokratiet ikke kan ses når en slik diskurs har tatt form, og at diskursen dermed er udemokratisk i sin form, er det lite fokus på. Det er heller ikke fokus på at guidens instruksjoner og styrte konklusjoner lider av det samme, for det kunne jo ikke vært annerledes, ikke sant? Barbro Blehr viser i sin bok ”En norsk besværlig” hvordan en ideologi får oppslutning ved å forvandles til ontologi. Med ideologi menes en bevisst reflektert måte å se verden på, mens ontologi betegner hvordan grunnleggende prinsipper gjennomsyrrer hverdagslige rutiner på en uutalt og underforstått måte (her i Blehr 2000:25, fra Kapferer 1988:79-80). Hvordan vi opplever oss selv og vår væren i verden er altså ut i fra dette synet knyttet til forholdet mellom ideologi og ontologi,

eller som Blehr påpeker; ”Om en ideologi skal lykkes med å få oppslutning, så må den knytte an til, eller bunne i, ontologiske premisser” (Blehr 2000:25). Blehrs forståelse går ut på at når ideologien blir en del av menneskets handlinger, så er det ikke som symbol, men som slik verden er. Oppslutningen bunner dermed i ønsket om å hegne om noe som er. Kanskje er det en fruktbar måte å forstå det som skjer på Eidsvoll 1814 også. Den stilletiende enigheten om at demokrati er noe man gjør bunner kanskje nettopp i det at det er noe man gjør. Demokrati er ikke bare en måte å organisere en nasjon på et overordnet nivå, det er også noe elevene gjør i skolehverdagen, rundt middagsbordet, i idrettslaget og ved besøk på Eidsvoll 1814, og det er dermed også noe en utfører på individ nivå.

Elevenes generelle tankesett og handlingsmønster preges av demokratiske prinsipper, noe som bidrar til å blokkere for andre forklaringer. Denne måten å se verden på bekreftes som riktig ved å delta i ritualer, ved å være på stedet hvor det hele foregikk og ved å bli fortrolig med hendelsene i 1814. Slik forsterkes også demokrati som ideologi og elevenes nærhet til den. Demokrati blir ikke bare noe man lever i, men også noe man har i seg.

Jeg skal i det neste kapitlet se på hva det er som sies om demokrati i dokumenter rettet mot barn, og med det identifiseres noen av stemmene som legger grunnlaget i demokratidiskursen.

Kapittel 5 Demokrati og historie

Jeg har i det foregående sett på hvordan Eidsvoll 1814 forstår tredje ledd i museets formålsparagraf og vist hvordan demokratikunnskap gjøres til en praktisk erfaring på Eidsvoll 1814. Denne formidlingsformen ser ved første øyekast ut som en dialog mellom museumspedagoger og skoleelever, men ved nærmere ettersyn viser det seg at den er nok så monologisk i sin form. Hva legger premissene for Eidsvoll 1814s valg i demokratiformidlingen, og i hvilken grad styrer det museets forståelse av seg selv? Formålsparagrafens andre ledd lyder som følger: *Stiftelsen Eidsvoll 1814 skal formidle historien om 1814 og vise den videre utviklingen i norsk politisk historie*. Hva er det historien om 1814 handler om på museet? Hva vektlegges når den politiske utviklingen fra 1814 skal formidles?

Museet har omvisninger og iscenesettelser for skoleklasser, de besøker skoler gjennom Den kulturelle skolesekken og de har mye tekst liggende tilgjengelig på sine nettsider under fanen ”formidling for skolen”. Alt dette kan knyttes til at de har utarbeidet et eget skoleopplegg som er lagt opp etter læreplanen for skolen. At museer knytter en del av virksomheten sin til skoler er i og for seg ikke uvanlig. Når jeg allikevel syntes det er interessant er det fordi Eidsvoll 1814s møte med skolen er så tett knyttet til en plan som utarbeides av den statlige forvaltningen. Museets egen formålsparagraf og læreplanen setter derfor premissene for hva som skal formidles til skoleelever. I dette kapitlet fokusere jeg på hva som blir til i rommet mellom disse ”rettesnorene” som jeg oppfatter dem som.

Både opplæringsloven og læreplanen nevner ordet demokrati hyppig. Problemstillingen i denne masteroppgaven er blant annet å se hvordan kunnskap om demokrati overføres og skapes ved Eidsvoll 1814. I dette kapitlet leser jeg derfor læreplanens fokus på demokrati opp mot formålsparagrafens andre ledd, og ser hvordan Eidsvoll 1814 prioriterer på bakgrunn av disse bindingene. Har læreplanen og museet en felles forståelse av demokratikunnskap? Hva består forståelsen i så fall av?

At historie er en utvelgelse av noe, en fortolkning, er en akseptert sannhet. Allikevel er det sjelden museer skaper kontroversielle overskrifter for valg de tar, når noe historisk skal formidles. Museene er, som tidligere nevnt, ansett som troverdige formidlere av historie. De

er en del av det Eriksen kaller ”historie apparatet , dvs. samfunnets mer autoriserte leverandører og forvaltere av historie” (Eriksen 1999: 14). Folk stoler altså på at det som velges ut og presenteres, er både riktig og viktig. En tro på at de viktigste hendelsen i historien trer frem nærmest av seg selv, ser også ut til å dominere folks holdninger til historien. Det som presenteres, oppleves derfor gjerne som naturlig. Det er hevet over enhver debatt at historie er viktig. Derfor hviler det også noe moralsk over historiekunnskap. Det er i alle fall noe umoralsk ved mangel på sådan kunnskap (Eriksen1999:9). I den videre analysen er jeg ikke ute etter å bevise at de ansatte på Eidsvoll 1814 fremstiller historien uriktig. Jeg er snarere interessert i å finne ut litt om bakgrunnen for valgene de tar og hvordan disse valgene forstås av museet.

Lovpålagt opplæring i demokrati

Gjeldende læreplan i norsk skole (grunnskolen og videregående opplæring) er kjent under navnet Kunnskapsløftet (LK06), og trådte i kraft i 2006. Læreplanen har status som forskrift, og er derfor rettslig bindende. Forskriften er vedtatt med hjemmel i opplæringsloven. Loven regulerer retten og plikten til grunnskoleopplæring, og retten til videregående opplæring. Læreplanens første del er en generell del som utdypet formålsparagrafen i opplæringsloven og angir overordnede mål og det verdmessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. Del to fremhever prinsipper for opplæringen. I tillegg finnes spesifikke læreplaner til hvert fag (Kunnskapsdepartementet 2012). I min nærlesning av Kunnskapsløftet er del én av den generelle delen av Læreplanen og planen for samfunnsfag de mest aktuelle, selv om demokrati nevnes i alle deler av LK06. Når jeg velger å konsentrere meg om de nevnte delene, er det fordi jeg opplever disse delene som mest aktuelle for Eidsvoll 1814. Del én setter den ideologiske tonen, hvor det helhetlige tankesettet som skal ligge til grunn for opplæringen baseres på syv karakteristikk av menneskelige egenskaper. Disse karakteristikkene er: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket. Samlet er det mulig å se disse karakteristikkene som hva som kreves av mennesker i det norske samfunnet, eller som det står i innledningen:”...opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (LK06:2).

I de fagspesifikke planene er det konkrete kompetansemål etter 4., 7. og 10.klassetrinn, i tillegg til at det er krav om grunnleggende ferdigheter integrert i disse målene.

Kompetansemålene kommuniserer direkte og spesifikt hva det er ønskelig at elevene skal tilegne seg kunnskap om, noe som gjør den brukervennlig for alle som skal formidle innenfor de enkelte fag.

Opplæringens mål

Læreplanen er omfattende og omhandler mye, samtidig kan den første delen av den generelle delen sies å inneholde hele planens essens. Når kompetansemålene i de forskjellige fagplanene fylles, skal alle syv karakteristikker, eller særtrekk ved de menneskelige egenskapene, ideelt sett være ivaretatt. Den generelle delen av læreplanen gir dermed en pekepinn om hvor viktig formidling av demokratikunnskap anses å være, og på hvilken bakgrunn formidlingen skal gjøres.

Allerede i den generelle delens innledning anes demokratiets fremtredende rolle i læreplanen: ”opplæringen...må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet” (LK06:2). Videre, under overskriften ”Det meningsøkende menneske”, påpekes det at oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og at disse ”..begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltagelse og debatt” (LK06:3). Etter bare tre siders lesning i den generelle delen, dukker bildene fra forrige kapitels fokus på Eidsvoll 1814s formidling, opp. Ved å henvise til at oppfostringen skal baseres på kristne og humanistiske verdier, og at disse begrunner den demokratiske rettsstaten, går demokrati som styringsform over til å betegne demokrati som verdi. Det settes likhetstegn mellom kristne og humanistiske verdier på den ene siden og demokrati på den andre siden ved at disse verdiene nærmest krever demokrati som styreform. At verdiene begrunner den demokratiske rettsstat, kan leses som at en annen styringsform ikke ville vært like verdifull. En lignende fremstilling ses i Eidsvoll 1814s formidling. Styringsformen demokrati er på museet fremstilt som avhengig av handling og engasjement. Elevene skal derfor vekkes til engasjement ved å iscenesette historiske hendelser og mennesker. Som jeg viste i det foregående kapitlet, er det i iscenesettelsene at historie blir erindring. Det samme kan sies om begrepet demokrati. Fra å betegne en valgt styringsform i 1814 blir demokrati, ved hjelp av iscenesettelse, et spørsmål om moral. Om elevene handler og engasjerer seg, er det et bevis på at de er demokratiske.

Det kan se ut til at ikke bare denne meningsutvidelsen av demokrati, men også selve formidlingsformen, kan leses som et svar til læreplanens mål. ”Det skapende menneske”,

beskrives i læreplanen som et individ som kjenner til at det er menneskene som for hver generasjon bringer samfunnet fremover, eksemplifisert gjennom kjennskap til konstitusjonelle styreformene, fagforeninger og lovverk (LK06:6). Det å bringe noe fremover krever handlende individer, og det er det elevene på Eidsvoll 1814 er. ”Det arbeidende menneske”, har ifølge læreplanen opparbeidet seg en forståelse for at kunnskap og ferdigheter er noe som en selv kan være med på å utvikle. Denne kunnskapen skal elevene få gjennom praktisk erfaring, altså nok en gang som handlende individer (LK06:10). Læreplanens generelle mål og Eidsvoll 1814s bruk av begrepet demokrati korresponderer altså på flere plan, men mer interessant er det å vise hvordan museet kan bruke læreplanen til å finne begrunnelser for sine formidlingsvalg og med det også hele sin eksistens.

Det er hevet over enhver tvil at skolen trenger en læreplan. Innholdet i den kan imidlertid diskuteres og kritiseres. Museer er derimot avhengige av å bli oppfattet som samfunnsnyttige, de skal fylle en rolle i samfunnet, og deres muligheter er dermed knyttet til en god del ideelt arbeid og evnen til å generere økonomisk støtte. Museene må derfor hele tiden legitimere sin eksistensen. Slik påvirker de også statlig pengestøtte (Aronsson et al. 2000:14f). Det er derfor naturlig for mange museer å knytte seg til en institusjon som skolen, hvor historie helt udiskutabelt anses som viktig. Hvor det å kjenne sin historie er beskyttet av loven. Dette bringer meg videre til ”Det allmenndannede menneske”, den fjerde karakteristikken i den generelle delen av læreplanen. Allmenndannede mennesker er, ifølge læreplanen innehavere av en felles forståelseshorisont basert på blant annet viktige historiske hendelser og prinsipper. Disse referanserammene er noe som kreves for at kommunikasjonen mellom mennesker i et demokrati skal fungere. 9. april 1940 og Grunnlovens maktfordelingsprinsipp trekkes frem som ”plattformer for forståelse” som elevene bør kjenne for å kunne være allment dannede. Det påpekes videre at dette er en av hovedrollene opplæringen har, om samfunnet skal kunne forbli demokratisk (LK06:15). Det kan utledes fra dette at demokratiet trues når slik kunnskap er fraværende. Noe av den samme frykten ses i tredje punkt i museets formålsparagraf, noe jeg diskuterte i forrige kapittel. Forskjellen er at der læreplanen tydelig kommuniserer hva som truer demokratiet, så nøyer museets formålsparagraf seg med å konstatere at demokratiet er utfordret (Galstad og Jondell 2010:4). Museets noe vage formulering åpner for at demokratiets utfordringer kan være så mangt. Forstått slik kan ulike deler av nasjonen representere ulike utfordringer, og det kan derfor variere hva besøkende bør fatte økt interesse og engasjement for. I det foregående kapitlet konkluderte jeg med at Eidsvoll 1814 anser mangel på engasjement som demokratiets utfordring. Dette

korresponderer med læreplanens ”plattformer for forståelse” fordi disse plattformene er nasjonens erindring, og erindring innebærer at de som erindrer, føler noe, de identifiserer seg med historien. Plattformene kan derfor ses som utgangspunktet for engasjement. Det at nasjonens medlemmer føler noe, gjør dem også i stand til å handle på vegne av det de ønsker å hegne om. Ifølge den amerikanske historieprofessoren John R. Gillis har alles krav om retten til identitet antatt en form som nærmest kommuniserer at identitet er en livsnødvendighet, og statusen det har fått fremstår i sin ytterste betydning som om identitet er verdt å dø for (Gillis 1994:4). Ved å presentere det som skjedde på Eidsvoll i 1814 som det norske demokratiets begynnelse, omgjøres hendelsen til et begrep det knytter seg helt spesielle følelser til. Historien om 1814 gjøres til en plattform for forståelse, på linje med 9. april. Anne Eriksen beskriver i boken ”Det var noe annet under krigen” hvordan begrepet ”gutta på skauen” betegner noe de fleste nordmenn kjenner til, hvordan dette begrepet inngår i vår kollektive hukommelse. At de fleste under krigen ikke var en del av disse gutta på skauen, er ikke egentlig noe tema, for motstandsarbeid har blitt en del av vår særegenhet som nordmenn. Ifølge Eriksen er ikke bare fortellingen om krigen, en fortelling om det som var, den er like mye en beskrivelse av noe som er (Eriksen 1999:103). Tiden viskes ut ved at særegenheten og identiteten er den samme, den gang da som nå. Eidsvoll 1814s formidling kan forstås på samme måte. Dagens elever er ikke Eidsvolls menn, de var ikke der i 1814 og de heter ikke det samme, men allikevel er de Eidsvolls (fremtidige) menn (og kvinner) fordi det er i historien fra 1814 elevene henter sin identitet.. Eidsvoll 1814 er navnet på et museum og Eidsvoll er et sted. Eidsvoll 1814 gjøres til noe mer i møtet med læreplanen: det blir et begrep som inngår i elevenes kollektive hukommelse og dermed skapes en forbindelse mellom fortiden og samtiden. At museets navn også er et begrep, merkes også når man leser denne oppgaven. Navnet kan skape forvirring for leseren, fordi også leseren bærer med seg den samme forståelsen av begrepet. De aller fleste tenker på noe av det samme når Eidsvoll 1814 leses eller nevnes. Det handler om den norske Grunnloven og det norske demokratiets begynnelse, skapt av og for nordmenn. Eidsvoll 1814 sier derfor noe om det å være norsk. I læreplanens generelle del kan det se ut til at det er viktigere å kunne trekke uavbrutte linjer fra historiske plattformer til elevene enn å kjenne til detaljene rundt hver slik plattform. Denne observasjonen vil jeg komme tilbake til når jeg går inn i fagplanen for samfunnsfag og kan se hvilke detaljer elevene forventes å kunne.

”Det samarbeidende menneske” er den femte egenskapen som danner en overskrift i læreplanens generelle del. Her betones viktigheten av at elevene kommer ”...i vane med å ta

ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltagelse i morgendagens” (LK06:17). Det samme fokuset gjenfinnes i Eidsvoll 1814s undervisningsopplegg: elevenes følelser må vekkes, de må forstå at demokratiet er dem. Den faste utstillingen i Wergelands hus illustrerer dette godt. Utstillingen heter ”Hvem bestemmer – hvem bryr seg”, og er ikke en tradisjonell gjenstandsutstilling, men består av flere gjørestasjoner hvor elevene for eksempel kan finne ut hvilket parti de sympatiserer med, kikke på en elektronisk grunnlov eller spille et pc-spill som har paragraf 100 (Ytringsfrihet) som tema. Handling her og nå skal altså føre til handling i fremtiden, noe som kan komme godt med når et annet mål i læreplanen er at undervisningen skal vekke elevenes ”...tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene” (LK06:21).

Den generelle delen av læreplanen omhandler avslutningsvis ”Det integrerte menneske”, og her påpekes det at opplæringen har en rekke motstridende formål, og at disse må balanseres på en slik måte at sluttmålet for opplæringen kan oppnås. Sluttmålet beskrives slik; ”...å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (LK06:22). Denne setningen beskriver altså hele opplæringens overordnede hovedmål. Kanskje beskriver den samme setningen også Eidsvoll 1814s forståelse av historien om 1814 og den videre utviklingen i norsk politisk historie?

Demokrati og erindring

Hva har museet Eidsvoll 1814 og historien om 1814 til felles? Det åpenbare er selvsagt stedet. Det var på Eidsvoll det hele foregikk. Til tross for at en ny union erstattet den gamle kort tid etter Grunnlovens tilblivelse, så var det her nordmenn ble det de er i dag - demokratiske. Historien som fortelles på Eidsvoll 1814, handler derfor like mye om nåtid og fremtid, som om fortid. Historien om 1814 og den videre utviklingen i norsk politisk historie plasseres på et vis på museet Eidsvoll 1814, men samtidig lever denne historien sitt eget liv utenfor museet. De fleste nordmenn kan noe om det som skjedde på Eidsvoll 1814. Det har blitt en del av nordmenns kollektive erindring. Når museet i sin formidling omskaper historie til erindring, er det ikke slik å forstå at elevene ikke har annen forholdning til året 1814 enn et tall i en historiebok før de besøker museet.. Elevene har gjennom flere kanaler allerede et erindringsforhold til begrepet 1814, skapt gjennom blant annet 17. mai feiringer. Når Eidsvoll 1814s formidling om året 1814 ender opp med å handle om elevenes engasjement, og det

igjen ses som et uttrykk for hvor gode de er i å opprettholde demokratiet (i fremtiden), er det derfor å regne som én av stemmene i den Bakhtinske dialogismen. En ytring blir ikke til isolert, men i samspill og brudd med omgivelsene (Bakhtin 2005: 32f, Kverndokk 2007:45f). Sett på denne måten vil formidlingen og den allerede eksisterende demokratidiskursen gjensidig påvirke, og i dette tilfellet forsterke ,hverandre. Formidlingen bidrar til at dialogen blir enstemmig, og dermed forsterkes diskursen den inngår i.

Et lite dykk i begrepet kollektiv erindring kan muligens forklare kollektive minners oppbyggelse og kraft og vise hvorfor jeg mener museet er en av mange stemmer i minnet 1814. Begrepet kollektiv erindring er uløselig knyttet til den franske sosiologen Maurice Halbwachs som hevdet at alle minner er kollektive, fordi minner er avhengige av sitt sosiale miljø (Green 2008:104). Dette førte også til at Halbwachs mente at samtiden er utgangspunktet for all erindring, og at den kollektive erindring tjener nåtidige formål. Videre opererte han med to former for erindring: autobiografisk og historisk. Den første formen betegner noe selvopplevd, og den andre formen betegner et formidlet minne. For Halbwachs er begge erindringsformene like avhengig av et sosialt miljø, og ”sluttproduktet” vil alltid ha gjennomgått ekskluderinger og inkluderinger (Warring 1996:210f). For Halbwachs eksisterte det altså ikke noe personlig minne som ikke var avhengig av og påvirket av sosial kontekst. Til tross for at de fleste forskere innenfor dette fagfeltet tar utgangspunkt i Halbwachs arbeider, finnes det ikke en definisjon av begrepet *kollektivt minne* som alle kan enes om. Det er imidlertid vanlig blant kulturhistorikere å bruke termen når en arbeider med spørsmål om hvordan samfunn(et) husker (Green 2008:104). En måte å angripe den kollektiv erindringen på, er å se på forholdet mellom erindring og historie. Den franske historikeren Pierre Nora's innledning til første bind i syvbindsverket ”Les Lieux de Mémoire”, har fått nærmest klassikerstatus innenfor fagfeltet kollektiv erindring. Nora's hovedtese i denne innledningen er at akademisk historieskriving har fortrenget den organiske erindringen som fantes i eldre samfunn. Denne organiske erindringen var knyttet til det sosiale fellesskapet. Med moderniseringen på 1800-tallet endret dette seg, fordi det kollektive erindringsfellesskapet forsvant, samtidig som et vitenskapliggjort historiefag vokste seg sterkt (Nora 1984:9). Ifølge Nora vil det i slike situasjoner vokse frem såkalte ”lieux de mémoire”, erindringssteder, fordi det ikke lenger finnes ”milieux de mémoire”, erindringsmiljøer. Dette skjer altså på de steder og til de tider hvor det hevdes å være brudd med fortiden (Warring1996:24). Erindringsstedene eksisterer i en slags mellomfase, og kan kanskje best forstås som bindeledd mellom organisk erindring og vitenskapelig historie. De er det moderne samfunns forsøk på å

oppretholde et organisk, kollektivt minne, men ifølge Nora så er de falske. Erindringsstedene er ikke nødvendigvis ”steder” i ordets rette forstand, men de er bærere og bevarere av erindring. I Noras tekst er erindringsstedene blant annet det franske språket, museer og symboler som det franske flagget, for å nevne noen. Erindringsstedene beskrives av Nora ”..som de skjell som blir igjen på stranden, når den levende erindrings hav har trukket seg tilbake” (Nora1984:12 I: Warring 1996, oversatt her). Nora er, som jeg har beskrevet over, interessert i det som for ham fremtrer som dikotomien minne - historie, hvor minner er upålitelige, folklige og sentimentale, og historiefaget er saklig og vitenskapelig.

Som tankekonstruksjon fungerer det gjerne å sette begreper opp mot hverandre på denne måten, men stemmer det egentlig med virkeligheten? Er ikke det faktum at ”1814” oppleves som et helt spesielt begrep for nordmenn et bevis på at denne erindringen er levende – for det er levende mennesker som husker, ikke institusjonen Eidsvoll 1814. Anne Eriksen påpeker Noras mangel på tenkende individer i boken ”Historie, minne og myte”, og knytter Noras konklusjon til hans oppdeling i før og nå. Videre hevder hun at skillet mellom erindring og historie kan være en konstruksjon som holdes oppe av historikere og samfunnet rundt fordi det er gjensidig funksjonelt: De muliggjør hverandre (Eriksen1999:88ff). Overført til Eidsvoll 1814, vil Eriksens konklusjon anerkjenne det faktum at ”1814” er et begrep, og med dét for så vidt gi Nora rett i at uten mennesker er historien om 1814 intet annet enn historie. Her stopper imidlertid Noras og Eriksens sammenfallende tanker. Til forskjell fra Nora så anerkjenner Eriksen at det fortsatt er mennesker som erindrer, og at historien om 1814 derfor er noe mer enn en saklig og vitenskapelig fremstilling av noe som en gang hendte.

Demokratisk kompetanse

Ved å se på de spesifikke kompetansemålene etter 7. årstrinnet og 10. årstrinnet i ”Læreplan for samfunnsfag”, vil jeg nå konkret vise hvordan Eidsvoll 1814 fremstiller historien om 1814 og den videre politiske utviklingen som et svar på læreplanens mål. De omvisningene jeg diskuterte i forrige kapittel, vil også diskuteres i dette kapitlet. I tillegg ser jeg på hva 8. klasse møter i Wergelands Hus. Der jeg sist undersøkte hva museet gjør, ser jeg altså her på *hvorfor* museet gjør som det gjør. Omvisningene jeg diskuterer er rettet mot 6. og 8. klasse-elever. Læreplanen har imidlertid ikke kompetansemål for hver trinn, og det er årsaken til at jeg her ser på kompetansemålene for elever etter 7. og 10. trinn. Formålet med læreplan for samfunnsfaget er ”...å medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende

menneskerettigheter, demokratisk verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse” (LK06, samfunnsfag:1). Faget er strukturert i hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap. Det er formulert kompetansemål for hvert hovedområde. Disse hovedområdene må ses i sammenheng, for de er ment å skulle være gjensidig utfyllende. Jeg forholder meg i det følgende allikevel bare til hovedområdene historie og samfunnskunnskap, fordi det er disse som kan knyttes direkte til Eidsvoll 1814s formidling.

I hovedområdet historie etter 7. årstrinnet heter det at eleven skal kunne:

- bruke omgrepet periode og vise sammenhengar mellom fortida og notida ved å plassere ei rekkje historiske hendingar på ei tidslinje
- presentere historiske hendingar gjennom å lage to forteljningar om same hendinga, sett frå ulike ståstader
- skape forteljningar om menneske i fortida og bruke dei til å vise korleis menneske tenkjer og handlar ut frå samfunnet dei lever i
- utforske ulike kjelder, illustrere korleis dei kan gje ulik informasjon om fortida, og forklare korleis historikarar bruker dei til å lage historiske framstillingar
- fortelje om hovudtrekk ved samfunnsutviklinga i Noreg frå vikingtida til slutten av dansketida, og gjere nærare greie for eit sentralt tema i denne perioden
- fortelje om sentrale trekk ved kulturen og levkåra til samane frå vikingtida til slutten av dansketida, og om forholdet deira til statane på Nordkalotten i denne perioden
- gjere greie for kva for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved historia og levkåra til minoritetane
- lage visuelle framstillingar av to eller fleire tidlege elvekulturar ved hjelp av digitale verktøy
- undersøkje greske og romerske samfunn i antikken og finne døme på korleis kulturen deira har påverka vår eigen kultur
- gjere greie for sentrale trekk ved tidsepokane mellomalder, renessanse og opplysningstid i Europa, og diskutere grunnar til denne tidsinndelinga
- bruke historiske kart og framstille oppdagingsreiser som europearar gjorde, skildre kultur møte og samtale om korleis dei ulike kulturane opplevde motet

(www.udir.no/lareplaner).

I hovedområdet samfunnskunnskap heter det at eleven skal kunne:

- velje eit tema, forme spørsmål og kaste lys over dei ved å bruke ulike kjelder
- forklare korleis informasjon frå massemedium og kommersiell påverknad kan verke inn på forbruksvanar
- samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytning til kjærleik, samliv og familie
- beskrive roller i sin eigen kvardag og undersøkje kva forventningar som knyter seg til desse rollene
- drøfte spørsmål omkring bruk og misbruk av tobakk og ulike rusmiddel
- gjere greie for kva eit samfunn er, og reflektere over kvifor menneske søker saman i samfunn
- forklare skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati, og gjere greie for dei viktigaste maktinstitusjonane i Noreg
- samtale om kva vi meiner med identitet og kultur, kjenne att kulturelle symbol og lage ein visuell presentasjon av dei
- gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag
- gjere greie for ein aktuell konflikt og drøfte framlegg til løysing
- gje døme på korleis Noreg er med i internasjonalt samarbeid gjennom FN og andre organisasjonar, også internasjonalt urfolkssamarbeid

(www.udir.no/lareplaner).

7. klasseelever skal altså i løpet tre år (5.-7. kl.) opparbeide seg kunnskapen som jeg har vist over. Som det går tydelig frem av disse kompetansemålene, er det ikke fokus på årstall og datoer, men derimot på at eleven skal kunne gjøre rede for sammenhenger og utlede konsekvenser. Skolen skal med andre ord frembringe tenkende individer, noe som ikke nødvendigvis er knyttet til hvor flink eleven er til å ramse opp faktakunnskap.

Undervisningsproduktet “Si og mene det du vil” er rettet mot 6. klasseelever, og må derfor besvare en del av målene i læreplanen, dersom Eidsvoll 1814 skal kunne påstå at de legger opp formidlingen ut fra Kunnskapsløftet. Hele omvisningen er beskrevet i forrige kapittel. Her vil jeg først se nærmere på hvordan scenene i undervisningsproduktet (manus) tematiseres. Omvisningen er lokalisert i den faste utstillingen ”Hvem bestemmer – hvem bryr seg” i Wergelands hus. Det at elevene ikke ser denne utstillingen på egen hånd har og gjøre med elevenes alder, ifølge museets ansatte (Løvås 31.03.11). At de skal se utstillingen kan forstås på bakgrunn av læreplanen og museets andre punkt i formålsparagrafen. Hele omvisningen begynner, i følge manus med et ”stunt” som opplyser at elevene skal lære om rettferdighet og diskriminering. Deretter kommer seks scener med temaene *diktatur kontra demokrati, ytringsfrihet kontra sensur, enevelde kontra demokrati (maktfordeling), maktfordeling i det norske demokratiet, Norge i krig – diktatur og ufrihet, demonstrasjon og til sist en oppsummering med utsikt til Eidsvollsbygningen* (Strømberg og Løvås 2007). Det er tydelig hvordan Eidsvoll 1814 i alle fall besvarer punkt 7 i kompetansemål for samfunnsfag. Hele omvisningen dreier seg i grove trekk om forskjellen på å leve i et demokrati, og et diktatur og om de fire maktinstitusjonene i Norge. I tillegg byr Eidsvoll 1814 på en oppsummering avslutningsvis som er interessant i min sammenheng. Her fortelles elevene at det er temaene jeg nettopp beskrev de har lært om på omvisning, noe som minimerer sjansene for eventuelle misforståelser. Dette skjer samtidig som elevene er samlet med utsikt til Eidsvollsbygningen, noe som også påpekes (Strømberg og Løvås 2007:5). Helt til slutt forteller omviseren at på 17. mai feirer nordmenn det norske demokratiet – Grunnloven. I manus sidestilles altså Grunnloven og demokratiet, og i det påfølgende skal omviseren, om tiden tillater det, også få elevene til å undres over hva nordmenn har gjort for å bli nordmenn. Det fremstilles altså som om det er en direkte sammenheng mellom Eidsvollbygningen, det norske demokratiet, Grunnloven og hvem nordmenn er. Det er det jo selvsagt også, men bak denne naturlige konklusjonen lurer spørsmålet om motstand seg inn. Hvor er de historiene som skaper rusk i maskineriet, hvor er dialogen? I den norske kollektivtradisjonen er det lite plass til jødeparagraf og NS-medlemmer, det er det også i læreplanen og på Eidsvoll 1814 –

og godt er det, vil mange hevde. Dette fremtrer allikevel nærmest som et paradoks når det i kompetansemål for historie for 7. klasse, andre punkt står å lese at eleven skal kunne ”presentere historiske hendinger gjennom å lage to forteljingar om same hendinga, sett fra ulike ståstader” (Se s.9 over). Museet har her en anledning til å direkte besvare et av læreplanens kompetansemål, men velger det bort. Når Eidsvoll omtaler det som med vår tids øyne anses som udemokratisk, er det alltid en utenforliggende årsak til at det skjedde (tysk invasjon) eller det fokuseres på at det var fremtidsrettede nordmenn som endret det udemokratiske (jødeparagrafen). Wergeland er en helt nettopp fordi han arbeidet mot jødeparagrafen. Det faktum at han måtte legge ned mye arbeid for å få til denne endringen er ikke i fokus. At mange ønsket å utestenge enkelte grupper fra Norge kommuniseres ikke. Krigen handler om hvordan Norge, en demokratisk og uskyldig nasjon, ble angrepet av Hitler, og hvordan Norge ble et diktatur. At norsk politi deltok i deportasjonen av jøder er det ikke plass til. Eriksen beskriver noe av det samme i boken ”Det var noe annet under krigen” når hun påpeker at krigen egentlig ses som ”den mørke parentes i vår historie” og altså et unntak, en femårsperiode da alt normalt opphørte” (Eriksen:1995:162). På samme måte som Eriksen påpeker at nordmenn i historien om krigen bare gjorde det som ”alltid” hadde vært ”naturlig” for nordmenn å gjøre, kan det at krigen fremstilles som et angrep på vårt demokrati, forsterke bildet av nordmenn som demokratiske. Bildet som trer frem er at på tross av krigen, gjenreiste nordmannen sitt demokrati med røtter fra 1814 fordi det ligger i hans natur. Av samme grunn er det nettopp fordi det er en ren og plettfri linje fra 1814 og til dagens elever, at det er sannsynlig at 6. klassingene vil konkludere med at å være norsk er å være god i demokrati. Den norske politiske historien fra 1814 er derfor historien om demokratiet slik vi vil at det skal være. Ifølge studier av hvordan skoleelever er forberedt på rollen som demokratiske deltagere, skårer norske barn høyt sammenlignet med andre barn (ICCS 2009), noe som kan tyde på at metoden ser ut til å fungere. Ved å se 6. klasse formidlingen av demokrati og norsk politisk historie gjennom Bakhtins dialogisme avdekkes imidlertid et litt ubehagelig paradoks. Hvor levende er demokratiet egentlig når stemmene er blitt helt like? Som vist tidligere innebærer en monologiseringsprosess en innsnevring, ikke bare av de ytre dialogiske mulighetene, men også av den indre dialogen. Både tanke og tale blir kontrollert av diskursen. Når nasjonen fremstår som blottet for feil, som svaret på hva demokrati er, ufarliggjøres samtidig de udemokratiske kreftene i nasjonen - for det finnes jo ikke egentlig i nordmenns natur. At det en gang fantes en jødeparagraf i den norske Grunnloven, sier jo litt om at det var mange nok som delte synet på jøder som et problem til at det fikk plass i en

demokratisk grunnlov. Når dette ikke er et tema i formidlingen, sier det kanskje også noe om at formidlingen også tjener et større mål enn å gi norske skoleelever historisk faktakunnskap? Som jeg har vært inne på tidligere er det allment akseptert å si at historie gir røtter og identitet, og at det derfor er viktig å kjenne sin historie. Det 8. punktet i kompetansemål for samfunnskunnskap beskriver hvordan eleven skal vite hva som menes med identitet og kultur. Som det står i den generelle delen: den enkeltes identitet utvikles ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer (LK06:4). Kanskje er identitetsutvikling kjernen ved formidlingen på Eidsvoll 1814? Det er jo nettopp fordi historie kan gi røtter og identitet at skolen underviser i dette faget og også derfor det arrangeres skoleturer til Eidsvoll 1814. Faktakunnskap, forstått som kunnskap fri for følelser, og det historiske glansbildets skyggeside gir i alle fall dårlige vekstvilkår for identitetsskapende røtter. Som eksempel til etterfølgelse er det også åpenbart at enkelte deler av historien fra 1814 til i dag er mindre egnet.

Alt henger sammen

Den samme utstillingen som 6. klasseelever møter gjennom iscenesettelse, møtte 8. klasse elevene jeg observerte, på egenhånd. Elevene ble utstyrt med spørsmålsark som ble delt ut på museet. Hvert spørsmål på dette arket, hadde tre svaralternativer, og for å finne riktig svar måtte elevene bevege seg gjennom utstillingen. På samme måte som 6.klasse elever følges gjennom utstillingen slik at de får med seg det de skal, fungerte dette spørsmålsarket som en sikring mot feil konklusjoner. I tillegg kan spørsmålene enkelt bevise hvordan museet er knyttet til læreplanen.

I hovedområdet historie etter 10. årstrinn heter det at målet er at eleven skal kunne:

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar
- skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdier i samfunnet påverkar tankar og handlingar
- søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt
- drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy
- presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet
- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet, og forklare korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag
- forklare framveksten av velferdsstaten og beskrive trekk ved det moderne Noreg
- forklare teknologiske og samfunnsmessige endringar som følgde av den industrielle revolusjonen

- drøfte idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og følgjer som dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg
- gjere greie for imperialismen og gje døme på avkolonialisering
- lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane
- drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar

(www.udir.no/lareplaner).

I hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn heter det at målet er at eleven skal kunne:

- planleggje, gjennomføre og presentere problemorienterte samfunnsfaglege undersøkingar og vurdere arbeidsprosessen og resultatane
- finne fram til og presentere aktuelle samfunnsproblema, skilje mellom meiningar og fakta, formulere argument og drøfte spørsmåla
- leggje ein plan for å starte og drive ei bedrift ut frå ei undersøking av grunnlaget for ei slik bedrift
- analysere utviklinga av rusmiddelbruk og røyking i Noreg og reflektere over haldningar til rusmiddel
- drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer
- beskrive korleis forbruksmønsteret har utvikla seg i Noreg og gjere greie for rettane til forbrukarane
- forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn
- utforske kva som krevst for at samfunn skal kunne halde fram å eksistere og samanlikne to eller fleire samfunn
- gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og samanlikne dei med institusjonar i andre land
- gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati
- diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet, og forklare korleis rettsstaten fungerer ut frå korleis eit aktuelt lovbrøt er behandla
- forklare kvifor kultur ikkje er medfødd, og gjere greie for og analysere kulturelle variasjonar
- beskrive hovudtrekk i norsk økonomi og korleis vår økonomi heng saman med den globale økonomien
- gjere greie for grunnleggjande menneskerettar og drøfte verdien av at dei blir respekterte

(www.udir.no/lareplaner).

Utstillingen er fordelt over tre saler. Sal 1 viser en presentasjon av menneskerettighetsforkjempere, både nasjonale og internasjonale. I tillegg presenteres opplysningstidens tanker som det som lå til grunn for den norske Grunnloven. I sal 2 er det ”gjøre-stasjoner” med blant annet elektronisk Grunnlov og pc-spill om paragraf 100 (ytringsfrihet), de tre (fire) statsmaktene presenteres. I sal 3 er det ”17. mai for alle” og dugnadsånden som er tema, i tillegg til at Wergeland og Bjørnson her presenteres som 17. mai-generalene. I denne av utstillingen høres også korpsmusikk. Ved utstillingens slutt, ender man opp ved dens begynnelse, og det er derfor mulig å se hele utstillingen som en sluttet sirkel, hvor alle deler er like viktig. Bildet som da trer frem, er at uten det som skjedde på Eidsvoll i 1814, hadde utviklingen vært annerledes. Uten den utviklingen som har foregått siden 1814, ville 1814 også hatt en annen betydning. Utstillingen danner dermed en lukket sannhet, hvor det ene betinger det andre. Som jeg allerede har vært inne på,

argumenterer Bakhtin for at de monologiserende kreftene i en diskurs ikke nødvendigvis kjennetegnes av at det er konkrete aktører som streber etter å kontrollere tanke og tale. Eriksen viser dette i sitt arbeid med andre verdenskrig når hun påpeker at den store norske fortellingen om annen verdenskrig spilles ut gjennom en rekke medier, og ved bruk av en lang rekke genre, som sammen utgjør en enhetlig fortelling (Eriksen 1995, Kverndokk 2007:27). På et overordnet nivå er det altså flere institusjoner og tradisjoner i samfunnet som påvirker diskursen, noe Eidsvoll 1814 og skolen kan være eksempler på. Noe av den samme flerstemtheten kan ses i formidlingen på Eidsvoll 1814. Flere sanser tas i bruk. Gjennom iscenesettelser vekkes følelser, gjennom hørsel vekkes minner (korpsmusikk) og gjennom synet påvirkes elevene både visuelt gjennkjennelig (Eidsvollbygningen) og kunnskapsmessig (lesing i utstillingen).

Elevene i 8. klassen jeg observerte, deltok, som vist i forrige kapittel, i en iscenesettelse av Eidsvollrepresentantenes hverdag i 1814 i Eidsvollbygningen. Det varierer hva skoleklassene som besøker museet gjør først, men de er alltid både i Eidsvollbygningen og i Wergelands Hus. Formidlingen begge steder henger sammen, og det elevene iscenesetter i Eidsvollbygningen, ”følges opp” i Wergelands Hus ifølge de ansatte (Løvås 18.02.11). Som jeg beskrev tidligere, så iscenesettes en fortettet versjon av de siste dagene frem til signeringen av Grunnloven i Eidsvollbygningen. Deretter vises den videre utviklingen frem til elevenes samtid, og også deres fremtid, i Wergelandshus. Spørsmålsarket elevene bruker i utstillingen, spør etter svar som finnes i utstillingen. Samtidig gjenfinnes den samme tematikken som kompetansemål i læreplanen. Både menneskerettigheter, kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer, rasisme og diskriminering, den franske revolusjonen og den amerikanske uavhengighetskampen er tema i utstillingen på Eidsvoll 1814, temaer elevene vil kjenne igjen fra arbeid på skolen. At dette dukker opp flere steder vil gjensidig forsterke elevenes følelse av at dette er demokratiet, og at slik må det være. Det er imidlertid ikke bare historiefaglig det dannes en forbindelse som virker gjensidig forsterkende. Det er flere valg museet gjør som underbygger forbindelsen mellom hendelser i fortid og nåtid. Jeg viste i forrige kapittel hvordan iscenesettelsene har denne funksjonen, men også gjennom å bevisstgjøre elevene på at Eidsvollsbygningen er gammel nå, men at den i sin (storhets)tid var ekstremt moderne, dannes det et bånd til i dag og det moderne Wergelands hus (Omvisning 05.04.11). De tilsynelatende naturlige forbindelsene som museet presenterer, har samme funksjon. Alle forbindelsene jeg har nevnt over, bidrar til at elevene møter en fremstilling av historien om 1814 og den videre utviklingen i norsk politisk historie som fremstår som utfordret. Det

følger av dette at demokratiet er slik det er, fordi det måtte bli slik. Historien, slik den fremstår på museet, beviser denne sannheten, men det er en sannhet i en monologisk organisert diskurs.

Ifølge Eriksen er det veldig få personer og hendelser som tas opp i erindringstradisjonen, men de får til gjengjeld større betydning (Eriksen1999:101). Historien gjøres enda mer selektiv når den blir en del av nasjonens minne. Bruken av Wergeland og Bjørnson, bildet av krigen som et angrep på norsk demokratisk uskyld og 17.mai som en raus og inkluderende dugnadsfest, må derfor forstås på bakgrunn av hvordan nasjonen ønsker å fremstå, og ikke på bakgrunn av et mangefasettert bilde av nasjonen.

Historie og minne er uløselig knyttet sammen på Eidsvoll 1814. Eksistensen av det ene betinger det andre. Hva er vel museet uten besøkende og hvordan har historien som fortelles der, noen relevans om det ikke var for at noen bærer minnene? For at minner skal kunne skapes, må historien derfor være egnet til det. Gjennom å fokusere på demokrati i formidlingen knytter ikke bare Eidsvoll 1814 seg til læreplanen, men også til noe som oppleves som nasjonalt. I mitt siste analysekapittel skal jeg derfor undersøke forholdet mellom demokrati og nasjonsbygging.

Kapittel 6 Demokrati og identitet

I de to foregående analysekapitlene har jeg sett på hva som formidles ved Eidsvoll 1814, hvordan dette formidles og hva som ligger til grunn for disse valgene. Jeg har forsøkt å vise at museet og lærerplanen forstår demokrati forholdsvis likt, og at de dermed gjensidig bekrefter hverandres fokus på og forståelse av demokrati som viktig. Jeg har samtidig undersøkt de to siste leddene i Eidsvoll 1814s formålsparagraf og opplever at disse på sett og vis handler om mye av det samme. Demokratiets utfordringer i dag og den norske politiske utviklingen, forstått som demokratiets utvikling, hviler begge på det menneskelige engasjementet. Museet og læreplanen kan derfor ses som to aktører med ulik tilknytning til nasjonen, men allikevel klare aktører når det kommer til å forvalte nasjonens historie som demokratisk. Felles for begge aktørene er også at de fremholder demokrati som noe essensielt for det norske samfunnet og som noe elevene får ansvar for å ta videre. Som Eriksen påpeker glir retten til en fortid på denne måten over i plikten til en fortid (Eriksen 1999:9). Historie forstås som arv og dermed blir den ladet med verdi. Ifølge historikeren David Lowenthal har arv den egenskapen at den skaper en forbindelse mellom oss selv, våre forfedre og våre etterfølgere. Det vi arver gjør oss til hvem vi er, det er i arven vi henter vår identitet (Lowenthal 1996 :42).

I dette siste analysekapitlet vil jeg se nærmere på det første punktet i Eidsvoll 1814s formålsparagraf og vise hvordan dette punktet nettopp knytter an til nasjonens arv. Formålsparagrafens første ledd lyder som følger; *Stiftelsen Eidsvoll 1814 skal forvalte Eidsvollsbygningen som nasjonalmonument*. Dette kan forstås i retning av å ta vare på en historisk bygning rent teknisk. Begrunnelsen for å gjøre det virker selvsagt, det er jo her grunnloven ble undertegnet. Denne begrunnelsen peker allikevel egentlig på noe utenfor selve bygningen, og skaper dermed et nytt spørsmål; hvorfor er det viktig å ta vare på stedet hvor Grunnloven ble undertegnet? Spørsmålet, som nærmest virker meningsløst å stille fordi svaret tilsynelatende er så opplagt, er det samtidig vanskelig å finne et dekkende svar på. Hva ligger innbakt i ordet nasjonalmonument, og hvordan forstår stiftelsen det å forvalte et slikt monument?

Ifølge artikkelen ”Autoritet og eksempel”, utledet av prosjektet ”Eksempelets makt” er et grunnleggende prinsipp ved eksempelets funksjon at det er noe konkret, avgrenset og spesifikt som skal støtte utsagn av mer generell karakter. Videre hevder de at ”Eksempler kan brukes

til å skape eller opprettholde kulturell avstand og til å inkludere folk i et fellesskap” (Kjus et al. 2011:58). I dette kapitlet vil jeg se Eidsvollbygningen og året 1814 som symboler på norsk identitet. Symbol kan forstås som noe som forteller om noe annet enn seg selv. Ifølge Hans Biedermans symbolleksikon mener enkelte at symboler kan gi oss ”selve nøkkelen til å forstå en rekke sentrale kulturelle fenomener og temaer”. Meningsinnholdet symbolene rommer, kan etter min mening derfor brukes som eksempler i en større sammenheng – nasjonsbygging. Nasjonens historie kan ses som en linje av eksemplariske fortellinger om nordmenn. Fortellinger som lever som minner i nasjonens medlemmer. Disse minnene er det som samlet gjør at nordmenn føler seg norske. I den videre analysen ser jeg symbolet Eidsvollbygningen og symbolet 1814 som eksempler langs denne aksen. Hvordan kan symbolenes innhold bidra til å opprettholde kulturell avstand til andre nasjoner? Hva sier symbolene om den norske folkesjelen?

Alle valgene museet tar må dermed forstås i relasjon til den rollen symbolene inngår i. Valgene forstås ut i fra evnen til å kommunisere et budskap, og ikke valgt fordi historiene i seg selv fremstår som typiske eller selvfølgelig. En måte å angripe museets formålsparagraf, selvpålagte binding til skolens læreplan og fokuset på autentisitet og iscenesettelse er altså å se det hele som virkemidler, som får symbolene Eidsvollbygningen og året 1814 til å fremstå som gode eksempler. Virkemidlene ses da som valgt på bakgrunn av å være spesielt egnet til å kommunisere nasjonens bilde av seg selv. Formidlingene vil i denne sammenheng kunne si noe om Eidsvoll 1814 og læreplanens rolle i norsk nasjonsbygging.

En teoretisk tilnærming til eksempelbruk kan vise hvordan eksempelbrukens logikk altså er tuftet på noe annet enn det ved første øyekast kan se ut som. Hvilke eksempelkriterier er det Eidsvollbygningen og året 1814 oppfyller som gir plass i det kollektive minnet? Hvilket bilde av nasjonen er det som trer frem på museet Eidsvoll 1814, og hvordan tjener dette bildet den pågående nasjonsbyggingen?

Arv og identitet

Som jeg beskrev i denne oppgavens første kapittel knytter gjerne kulturhistorikere begrepene arv og identitet til historiebruk, forskning på nasjonalidentitet og oppbyggingen av nasjonal kultur. Noe av utgangspunktet for denne forskningen er, at det er allment akseptert å si at historie gir røtter og identitet, og at det derfor er viktig å kjenne sin historie (Eriksen

1999:10). Ser man på oppbyggingen av Norges og andre lands nasjonalkultur, kan det i alle fall se ut som at det å kjenne til historiens grunnfortellinger, eller det læreplanen kaller ”plattformer for forståelse”, er en forutsetning for å kjenne tilhørighet til en nasjon. Ifølge Anne Eriksen kan dette skje, fordi historien blir forvandlet til erindring, og med det blir den levende og en del av oss (Eriksen 1999: 101). Den kollektive erindringen til en nasjonens medlemmer gjør det mulig å ta del i fortidens arv, ved at nåtidens mennesker er knyttet til fortidens mennesker. Av samme grunn er de også knyttet til hverandre i dag. Denne felles arven må derfor tas vare på, fordi den er nasjonen selv, den er i alle fall hva dens medlemmer stammer fra. Ifølge historikeren David Lowenthal er det nettopp dette som skiller arv fra historie, at arv er utilgjengelig for andre enn den gruppen som hevder arvets rett (Lowenthal 1996:49). Av Lowenthals ”definisjon” av arv følger det faktum at historiene som velges inn i den kollektive erindringen har noen felles kriterier som gjør at de enkelt kan føles som arv. Historiene skal legitimere nasjonen, og det skjer best ved at det kan vises til at nasjonen er gammel. Videre skal historiene kunne vise til viktige vendepunkt i nasjonens historie, og de skal vise nasjonens egenart (Eriksen1996:101). En beskrivelse av hva en nasjon er, kan forklare Lowenthals syn på arv. En nasjon kan, som jeg har vært inne på i oppgavens begynnelse, fremstiles som et forestilt fellesskap, et uttrykk som er knyttet til Benedict Andersons bok med samme navn. Boken er en studie av nasjonalismens opprinnelse og spredning. Selve uttrykket betegner ifølge ham hva som kjennetegner en nasjon, og det er derfor jeg foreløpig benytter meg av hans definisjon. Ifølge Anderson er nasjonen forestilt fordi mesteparten av dens medlemmer aldri vil møte hverandre. Den er et fellesskap, fordi nasjonens medlemmer til tross for å aldri ha møtt mange av dens medlemmer, opplever det slik og føler seg knyttet til hverandre (Green 2008:108). Ifølge Anderson, er det denne brorskapsfølelsen som gjør det mulig å både drepe og dø for nasjonen (Anderson 1996:21). Det er avgjørende for at en gruppe, for eksempel en nasjon, skal kunne bygges og bestå at den føler dette slektskapet og slik sett utgjør et kollektiv. Den kollektive erindringen er derfor det som muliggjør forestilte fellesskap og også det som gjør at de består. Ut i fra dette synet er det derfor også logisk at den kollektive erindringen endres med årene.

Når Eidsvollbygningen får stempelet nasjonalmonument, sier det noe om en opphøyet status. At noe er nasjonalt, betyr at det angår hele det forestilte fellesskapet som Anderson beskriver, og bygningen angår dermed alle nordmenn. Denne inkluderingen av alle forsterker samtidig nasjonens plikt til å ta vare på bygningen, og til å fylle monumentet med mening. Et monument er gjerne et minnesmerke som settes opp på et sted hvor det har hendt noe viktig

historisk. Ifølge Eriksen er monumenter som reises på denne måten selve beviset på at det har skjedd noe historisk på stedet, samtidig som det er et uttrykk for samfunnets vilje til å minnes det som skjedde (Eriksen 1999:95). Eidsvollsbygningen er ikke satt opp som et minnesmerke, men den har derimot stått der siden 1700-tallet. Den regnes i dag som et autentisk minnesmerke over Grunnlovens tilblivelse og demokratiets begynnelse i 1814, noe jeg diskuterte i kapittel 4. Betydningene Eriksen omtaler er dermed gjeldene også her, kanskje til og med ennå sterkere. Stortinget mottok bygningen som gave i 1851, og bygningen ble da et statlig nasjonalmonument som frem til Grunnlovsjubiléet i 2014 forvaltes av Eidsvoll 1814 (www.eidsvoll1814.no). Til tross for at bygningen har vært i statens eie en god stund, er det først i forbindelse med 200-års jubileet at hele bygningen og resten av anlegget restaureres. Tidligere arbeider, i forbindelse med tidligere jubileer, har ikke vært like omfattende. Monumentet restaureres altså i skrivende stund og målet er at publikum i 2014 skal kunne gå inn i en bygning tilsvarende det representantene møtte i 1814. Når staten setter av 360 millioner kroner til dette formålet argumenterer det i seg selv for at betydningen dette monumentet gis er enorm (www.eidsvoll1814.no). Eriksen beskriver også hvordan monumenter "...skal bidra til at dialogen mellom minne og historie forløper ubesværet" Den historiske bygningsmassen møter individet, og en dobbel minnefunksjon kommer til uttrykk; monumentet er til minne om det som har skjedd og samtidig en påminnelse om at dette er viktig å huske (Eriksen 1999:95). Hvordan iscenesettelsene forsterker dette inntrykket diskuterte jeg i kapittel 4. Monumenter av den typen Eriksen omtaler kan det lett oppstå konflikt rundt, hun trekker frem striden om Olavsmonumentet på Stiklestad som et eksempel på dette. Eidsvollsbygningen trues derimot ikke av konkurrerende historier, historien som fester ved bygningen og som lever i nasjonen som kollektivt minne er utfordret. Når omvisningene jeg har diskutert i de foregående kapitlene tar elevene med på en vandring i resten av bygget, er det som støttehistorier å regne, ikke som historier som noen gang eller på sikt vil kunne konkurrere med hovedhistorien. Jeg har allerede vist hvordan stemmene i alt som gjøres på museet, i Bakhtinsk forstand, taler om det samme. I den videre teksten skal jeg vise hvordan de samme stemmene på et annet nivå også kan oppfattes som forskjellige. Stemmene bidrar på nasjonsbyggingsnivå til at symbolene Eidsvollsbygningen og året 1814 blir dynamiske symboler som evner å ta opp i seg nye historier og viser nye sider ved gamle historier. Eidsvollsbygningen og året 1814 fremstår på Eidsvoll 1814 som en arv som skaper forbindelse mellom nåtiden og fortiden. Symbolene museet forvalter beviser og stedeliggjør historiske fakta og dermed styrkes den kollektive erindringen.

Norsk kollektivtradisjon – konstruert og rekonstruert

I dag kan det å snakke om oppbyggingen av norsk nasjonalkultur virke fjernt for mange, det er kanskje delvis fordi det ikke tenkes over at handlinger og holdninger ofte knyttes til og begrunnes i fortiden. Hvis det i det hele tatt tenkes over, oppfattes det sannsynligvis som selvsagt og naturlig og i alle fall ikke konstruert. Dessuten virker det jo så lenge siden nasjonen Norge ble bygget, at om en har et forhold til nasjonsbygging, så tilhører det fortiden. Det kan oppleves som et lukket kapittel og derfor noe en i større eller mindre grad kan velge å forholde seg til. Det godtas at arv og historie gir identitet, men at det er en pågående forhandling er det kanskje få som tenker over. Ved å rette blikket til en annen nasjon, er det kanskje lettere å se hvordan historie, arv og identitet er vevd sammen, og at dette er en prosess som vedvarer ved at gamle historier ses med nye øyne og nye historier kommer til. Den israelsk-amerikanske folkloristen, Yael Zerubavel har arbeidet med oppbygging av nasjonalkultur og identitet i Israel. I hennes arbeid med Israelsk kollektivt minne, ses tydelig hvordan noe velges inn og noe glemmes når den nasjonale identiteten skal skapes. Hun fokuserer på den skiftende forståelsen og oppfatningen av minner som ikke var spesielt viktige i tradisjonelt jødisk minne, men som senere er ansett som vendepunkt i Israelsk kollektiv erindring. I motsetning til Nora som jeg omtalte i forbindelse med historie-minne diskusjonen i forrige kapittel, hevder Zerubavel at erindringen også kan seire over historien. Ved hjelp av et eksempel fra jødisk historie viser Zerubavel hvordan et kollektivt minne kan bestå til tross for at arkeologer motsier den historiske fortellingen minnet baseres på. Dette kan skje fordi det konstant pågår en forhandling mellom historie og minne (Zerubavel1994:92f). Tilbake til Norge. Hva er å være norsk? Dette spørsmålet stilles gjerne i forbindelse med den norske innvandringsdebatten, men er det egentlig interessant? Ifølge Bjarne Hodne er det ikke videre interessant Det er mer vesentlig å forstå hvordan og hvorfor noe oppleves som norsk, og hvordan dette skjer politisk (Hodne 1994:17). Det er her Eidsvoll 1814s tilknytning til læreplanen er interessant, for læreplanen utarbeides jo av den statlige forvaltningen, og kan dermed leses som et uttrykk for hvordan staten Norge vil at nordmenn skal oppleve seg selv.

Nasjonsbygging er for de fleste nordmenn kanskje forbundet med noe som foregikk på 1800-tallet i kjølvannet av den nye staten. Nasjonsbyggingens historie kan alene fylle et forskningsprosjekt, jeg skal derfor bare trekke frem noen hovedpunkter fra eldre, norsk kollektivtradisjon og se dette i kontrast til nåtiden. Da historiefaget ble vitenskapelig på 1800-

tallet, oppsto samtidig folkeminnevitenskapen. Faget ble raskt leverandør til nasjonsbyggingsprosjektet, som bestod i at særlig kulturelitens menn dannet en felles kulturell plattform, som fremsto som norsk, dannet av blant annet sagn og eventyr som folket kunne kjenne seg igjen i. Behovet for å fremstå som en nasjon som var eldre enn det staten faktisk var på det tidspunktet, og behovet for å vise denne nasjonens særegenhet, gjorde at folkeminner fra indre strøk, ansett som uberørte siden middelalderen, kom til å bli en del av norsk kollektivtradisjon. Det at nordmenns egenart kunne være lik på forfedrenes egenart i middelalder, og gjerne lengre bak også, beviste nordmenns standhaftighet. For at dette kunne være mulig, måtte det bety at nasjonen alltid hadde vært der - begge deler på tross av dansketid (Eriksen 1999:71f og Hodne 1994:15). Ikke før på 1970-tallet kom dette bildet for alvor til å slå sprekker. Ikke slik å forstå at vi idag ikke også sporer røttene lenger bak enn 1814, men i betydningen at innholdet i historiene som nasjonens medlemmer henter sin identitet fra, har delvis bestått, men de har også delvis blitt endret og utvidet. Side om side lever forestillingen om nordmenn som etterkommere av vikinger, og dermed sterke, stolte og egenrådige og forestillingen om nordmenn som en spesielt fredselkende nasjon som er gode på demokrati (Se Eriksen 1995 og 1999, Hodne 1994, Aftenposten 2012). Det oppleves nødvendigvis ikke heller som en konflikt, kanskje heller som en naturlig utvikling. Denne oppgaven er et forsøk på å forstå nettopp hvorfor det oppleves slik.

Jeg skal derfor forsøke å vise hvordan den kollektive erindringen hele tiden er i dialog og forhandling med historien og samtidige hendelser. Eidsvollsbygningen og året 1814 har en plass i nordmenns kollektive bevissthet, men innholdet i disse symbolene er i dialog med samtiden. Det er, ifølge Smith, vel så viktig for nasjoners og nasjonalismens styrke og vedvarende at en fortelling har en følelsesmessig gjenklang i befolkningssmassen som at den har et sannhetsinnhold (Smith 2001:116). Symbolene er derfor ikke nødvendigvis et uttrykk for det som skjedde i Eidsvollsbygningen i 1814, men heller et uttrykk for hvordan nasjonen ser seg selv i dag.

Eidsvoll 1814 som eksempel i kollektivtradisjonen

Min forståelse av eksempler bygger på det tverrfaglige forskningsprosjektet "Eksemplets makt", og deres forståelse av to litteraturhistoriske studier; John D. Lyons "Exemplum" og Larry Scanlons "Narrative, Authority, and Power". En nærmere beskrivelse av deres tilnærming til eksempler er redegjort for i teorikapitlet, og i det følgende tar jeg i hovedsak

utgangspunkt i ”Eksempelets makt” sine artikler, da det er deres teoretiske perspektiv som er nyttig for meg. Et grunnleggende prinsipp ved eksempelbruk er ifølge disse forskerne ”...at noe konkret, avgrenset og spesifikt brukes til å støtte utsagn av mer generell karakter” (Kjus et al.2011:58). Som symboler kan Eidsvollsbygningen og året 1814, som jeg skrev innledningsvis, forstås som eksempler. Arbeidet med grunnloven i 1814 var et konkret arbeid, over en avgrenset periode og med et avgrenset mål. Som et resultat av dette arbeidet ble Grunnloven et faktum, et konkret lovverk som samtidig fremstår som selve beviset på en demokratisk prosess. Når elevene som besøker museet Eidsvoll 1814 settes i situasjoner som gjør det sannsynlig at de vil føle et slektskap til Eidsvollsmenn og oppleve det som skjedde på Eidsvoll i 1814 som en arv, åpnes mulighetene for å gjøre de omtalte symbolene dynamiske. Når nærheten til symbolene er etablert, gjøres innholdet til noe personlig. At det etableres en forståelse for at demokratiet er avhengig av at alle engasjerer seg, og at det er dét som er arven fra 1814, åpnes det opp for at symbolet året 1814 kan betegne noe mer enn det som skjedde i 1814. Arven kan tas videre, nye historier kan veves sammen med gamle historier og selvbildet tilpasses dermed tiden nasjonen er i. Gillis påpeker at nasjonale identiteter, som alt historisk materiale, er konstruerte og rekonstruerte” (Gillis:1994:4). I Norge (og i verden forøvrig) har dette å gjøre med at nasjonen siden 1814 har blitt både større og mer mangfoldig, verden har blitt mindre og internasjonale lover og regler, konflikter og katastrofer har kommet nærmere. Nasjonens selvbilde har forandret seg i takt med dette, delvis fordi nasjonen er utvidet og alle ikke lenger føler et sterkt bånd til vikinger og Middelalder, men også fordi det læreplanen kaller ”plattformer for forståelse” og kulturhistorikere kaller kollektive erindringer henter næring fra flere arenaer enn tidligere. På Eidsvoll 1814 gjøres dermed symbolene Eidsvollsbygningen og året 1814 til eksempler på hvordan vi stadig har blitt bedre. Den nasjonale identiteten rekonstrueres, noe som kan direkte oppleves på Eidsvoll 1814.

Fra bygningsnivå til utstillingsnivå kan denne rekonstrueringen ses. I den fysiske forflytningen fra Eidsvollsbygningen til Wergelands Hus kan historiens gang og utvikling oppleves både arkitektonisk og innholdsmessig. I utstillingen ”Hvem bestemmer – hvem bryr seg” i Wergelands Hus formidles Norges politiske historie fra 1814 ved å fremstille det som demokratiets utvikling, men parallelt viser den også demokratiets kår internasjonalt ved å vise til menneskerettighetsforkjempere i andre land og ved å fokusere på paragraf 100 (ytringsfrihet). Norges historie kan dermed ses i kontrast til, og i relasjon til, resten av verden. Slik kan nasjonen tre frem som et eksempel til etterfølgelse.

Som en illustrasjon skal jeg beskrive en liten del av denne utstillingen: De internasjonale kampsakene som presenteres i første del av "Hvem bestemmer – hvem bryr seg" er blant annet Nelson Mandelas kamp mot apartheid i Sør-Afrika og Martin Luther Kings Civil Rights movement. Disse sakene virker fremmede på norske forhold, men de har til tross for det evnen til å vise flere sider ved demokratiet. Det illustreres at det nytter å engasjere seg, at Norge er en del av et verdensomspennende verdisyn og sist men ikke minst viser det hvor heldige nordmenn er som ikke trenger å kjempe mot slike krefter. Små deler av utstillingen kan altså kommunisere flere forhold som samlet styrker den norske modellen. Eidsvoll 1814s faste utstilling kan derfor ses som et forsøk på å revidere det kollektive minnet som allerede er der. Arven fra 1814, demokratiet, settes inn i en internasjonal sammenheng, og med det forsøker museet å gjøre røttene tilgjengelig for en mindre homogen nasjon i en stadig mer internasjonalsert verden. Det er noe av det samme Gillis beskriver når han skriver at gamle monumenter ikke lenger har evnen til å opprettholde ett enhetlig bilde av fortiden og at samtidens eneste mulighet er å konstruere nye minner og nye identiteter som er bedre skikket den post-nasjonale tiden som samtiden befinner seg i (Gillis 1994:20).

Om samtiden er post-nasjonal eller ei er en egen diskusjon, men at gamle monumenter brukes på andre måter nå enn tidligere er et faktum, i alle fall gjelder det Eidsvollsbygningen. Bygningens bruk har endret seg i takt med tiden. Fra å være et portrettgalleri skapt av privatpersoner i 1849 er bygningen i dag statlig og regnet som nasjonalmonument. Oppussinger i forbindelse med jubileene i 1864, 1914 og 1964 illustrerer godt hvordan en slik bygning kan bli et monument og hvordan meningsinnholdet kan forandres i takt med samfunnet (www.eidsvoll1814). I dag handler 1814 like mye om begynnelsen på fremtiden, som om en hendelse i fortiden.

Som et eksempel bestående av mange stemmer som taler om det samme fremstår symbolene Eidsvollsbygningen og året 1814, forstått som demokrati i utvikling, egnet til å inkludere og samtidig til å ekskludere. Som norsk borger bør det kjennes naturlig å være engasjert og å verne om demokratiske rettigheter som gjør at individet kan si og mene det det vil. Tilhørighet til nasjonen er avhengig av at nasjonens individer hegner om demokratiet. Stiller man seg på utsiden av dette, stiller man seg nemlig på utsiden av nasjonen.

I de omvisningene/iscenesettelsene jeg har diskutert i de foregående kapitlene fremstår nordmenn som en nasjon bestående utelukkende av folk som tar riktige valg og som alltid har gjort det. De er eksempler til etterfølgelse. Samlet utgjør de en videreføring av grunnfortellingen som Eidsvollsbygningen og året 1814 betegner.

Formidlingen av nasjonalhistorie og formidlingen av demokratikunnskap kan se ut til å være ett på Eidsvoll 1814. Om begrepet demokrati og historien om Norges unge nasjon kunne vært formidlet på annet vis, eller om forholdet dem i mellom er annerledes enn det fremstilles kan selvsagt undersøkes og diskuteres, men mitt mål har vært et annet. Dette har ikke vært et forsøk på å finne én sannhet, for jeg tror historien er for mangfoldig til at det er en mulighet. Oppgaven er ment som et bidrag til å forstå det som skjer på Eidsvoll 1814, og hvilken betydning et slikt sted har i nasjonen. Hvor godt det som skjer på Eidsvoll 1814 er egnet til å produsere nasjonal identitet er vanskelig, og kanskje nesten umulig, å gi et definitivt svar på. Don Handelsmans analyse av forskjellige typer offentlige presentasjoners formelle oppbyggelse og logikk plasserer det som skjer på Eidsvoll 1814 i den kategorien han kaller presenterende presentasjoner. Utgangspunktet for Handelsmans kategorisering er ifølge Barbro Blehr "... är att offentliga evenemang gör något; de förmedlar budskap om en omgivande social verklighet, och de budskap de levererar är skarpare, tydligare, mer renodlade än vardaglig information (Blehr 2000:19, Handelsman 1990:42-44,54). Når disse presentasjonene er presenterende, betyr det at det som vises forventes å bli tatt på alvor. Presentasjoner av denne typen er entydige og viser virkeligheten slik den er, eller i alle fall slik den bør være. Videre påpeker Blehr, at de ikke er åpne for at det stilles spørsmål, de viser ikke åpenbare paradokser og de reflekterer ikke over motsigelser. Budskapet fremstår som entydig, og ingen rivaliserende versjoner tillates (Blehr 2000:20) Eidsvoll 1814 tilbyr et mangfoldig tilbud, og jeg har vist hvordan det som vises frem og hvordan det som kan oppleves nærmest for hver ting bidrar til at diskursen blir monologisk organisert. Det er nettopp denne massive påvirkningen av sinnene som sansynliggjør en forvandling av historie til erindring, og dermed gjør symbolene Eidsvollsbygningen og året 1814 til bidrag i den kollektive erindringen hvor nasjonen henter sin identitet. Allikevel er det ifølge Handelsman i rommet mellom arrangementene og den omgitte virkeligheten at varige effekter kan ta form (Blehr 2000:20, Handelsman1990: 42-44, 54).

I artikkelen "Autoritet og eksempel" viser forfatterne hvordan litteraturhistorieviteren Larry Scanlon knytter "...bruken av exemplum til det å vinne, befeste eller å utfordre hegemoni (Kjus et al. 2011:59). Eidsvoll 1814 presenterer en historie om Eidsvollsbygningen og året

1814 som kan forstås som et eksempel på hvordan det norske demokratiet stadig er i en prosess av forbedring. Denne forståelsen av historien er samtidig et bilde på hvordan identitet kan skapes med utgangspunkt i en historie som er egnet til formålet. Noe av det samme kan ses som eksempelets kjennetegn; eksempler er ikke eksempler før noen bestemmer at de er det. Forskerne i prosjektet "Eksemplets makt" viser hvordan eksempler har blitt brukt didaktisk i ulike historiske perioder fra 1500- til 1800-tallet. Eidsvoll 1814 forsetter dermed en lang tradisjon når de benytter seg av den samme metoden når de formidler lærdom av moralsk og oppdragende art (Eriksen et al. 2010:3). De benytter seg samtidig av noe annet, som enkelte av forskerne fra det omtalte prosjektet også har arbeidet med; hvordan fremstå som eksemplenes rettmessige eier? (Kjus et al. 2011:57). Det fremstår jo veldig naturlig at Eidsvoll 1814 er Eidsvollsbygningen og året 1814s rettmessige eier, men er det så enkelt? Hvordan kan noen sies å eie demokratiets utvikling, som er den symbolverdien jeg mener å spore? Noe av forklaringen ligger i museets evne til å gjøre én hendelse i Eidsvollsbygningen (skapelsen av Grunnloven) i 1814 allmenngyldig. Alt som har hendt av demokratiske forbedringer siden Grunnlovens tilblivelse presenteres som naturlig og knyttet til arven fra 1814.

Valgene museet gjør speiler dette, samtidig speiles det at Eidsvoll 1814 og læreplanen begge er formidlingsaktører med felles funksjon. Begge bidrar til å opprettholde nasjonens tilknytning til demokrati som noe mer enn et begrep og en styringsform. Demokrati gjøres om til en egenskap og en norsk mentalitet, og ved hjelp av eksemplets makt befestes nasjonenes hegemoniske selvbilde.

Kapittel 7 Avslutning

Analysens formål

I denne analysen har jeg undersøkt hvordan Eidsvoll 1814 formidler demokratikunnskap til barn, hva det er som legger premissene i disse formidlingene og hvorfor det anses som viktig å formidle denne kunnskapen ved Eidsvoll 1814. Utgangspunktet mitt er en interesse for hvordan historie blir brukt. Videre anvender jeg de tre punktene i Eidsvoll 1814s formålsparagraf som utgangspunkt for spørsmålene jeg stiller i de tre analysekapitlene.

I første analysekapittel (kap. 4) undersøker jeg formidlingen ved hjelp av tredje punkt i museets formålsparagraf ”Stiftelsen Eidsvoll skal skape interesse og engasjement for demokratiets utfordringer i vår tid”. Her baserer jeg meg på materiale fra ulike undervisningsopplegg, utarbeidet ved Eidsvoll 1814. Begrepene autentisitet og iscenesettelse danner utgangspunkt for diskusjonene rundt hvordan kunnskap om demokrati gjøres til en erfaring gjennom handling. Inspirert av Barbro Blehr setter jeg dette i sammenheng med at demokrati blir omskapt til ontologi. Bakhtins dialogisme viser at demokratiske verdier blir en del av en monologisk organisert diskurs. Dette tømmer på sett og vis demokrati for det demokratiske innholdet, og er dermed et paradoks. Elevene handler altså ut i fra en monologisk organisert diskurs som dermed setter premissene, og den aktive deltagelsen er således styrt av krefter utenfor elevene.

I andre analysekapittel (kap.5) undersøker jeg hva det er som legger premissene for valgene som tas i forbindelse med disse formidlingene. Her ser jeg andre ledd i formålsparagrafen ”Stiftelsen Eidsvoll 1814 skal formidle historien om 1814 og vise den videre utviklingen i norsk politisk historie” som en aktør sammen med læreplanen Kunnskapsløftet, og analyserer det som blir til i rommet mellom disse aktørene. Jeg finner at minne og historie er knyttet sammen på museet. Videre finner jeg at museet, ved å forvandle historien om 1814 og den videre utviklingen av norsk politisk historie til historien om demokratiets utvikling, knytter seg seg til læreplanen, men også til noe mer, noe som oppleves som nasjonalt. I dette kapitlet viser Bakhtins teori seg som en metode til å se det paradoksale.

I det tredje analysekapitlet (kap.6) undersøker jeg hvorfor det anses som viktig å formidle demokratikunnskap ved Eidsvoll 1814. Ved hjelp av første ledd i formålsparagrafen ”Eidsvoll

1814 skal forvalte Eidsvollsbygningen som nasjonalmonument” knytter jeg demokratiformidlingen til kulturarv, og derfra til nasjonsbygging og rekonstruksjon av norsk identitet. Ved hjelp av Handelsmans kategorisering av iscenesettelser viser jeg hvordan iscenesettelsene ender opp med å være det han kaller presenterende. Det vil si at de har et budskap hvor det ikke er rom for å stille spørsmålstegn ved den sosiale ordning. I så måte kan Eidsvoll 1814s fremstilling av Eidsvollsbygningen og året 1814 forstås som et eksempel på hvordan det norske demokratiet stadig er i en prosess av forbedring og dermed er et eksempel til etterfølgelse.

Hvordan definere nasjonen?

Innledningsvis i denne masteroppgaven beskrev jeg at det kunne være nyttig å undersøke et museum som forvalter deler av Norges historie, fordi det ville kunne gi svar på hvordan denne historien fortelles, hvorfor den fortelles og også kanskje være et bilde på den uenigheten som preger definisjonsproblemet til begrepet ”nasjon”. Oppgaven har vist hvordan historien om 1814 og den videre utviklingen i norsk politisk historie på mange måter reduseres til å handle om demokratiets utvikling. Denne reduksjonen ser ut til å være knyttet til de identifiserte aktørenes ønske om å formidle demokratikunnskap. En forklaring på hvorfor de ønsker det er derimot ikke like enkelt å gi noe svar på. Om det er en nasjonsbyggende tanke som ligger bak, hvem er det i så fall som trekker i trådene? Hvem er det som bestemmer at akkurat dette bør være norsk identitet? Svaret ligger kanskje allikevel i oppgaven, for ifølge Bakhtin kan en monologisert diskurs ta kontroll over både tanke og tale, og hvordan kan vi da være sikre på om ikke også aktørene handler ut i fra en sluttet sirkeldialog. Sett på denne måten er det alle nasjonens medlemmer som er ansvarlig for historiens reduksjon. Alle, eller ingen. Det som definerer nasjonen er altså demokrati, samtidig er det et grunnleggende aspekt ved idéen demokrati at det er noe universelt. I dette paradokset ligger kanskje også forklaringen på at demokrati kan brukes i nasjonens tjeneste. Ved å fremstå som demokratisk knytter nasjonen seg til noe enda større, og befester dermed sin væren i verden.

Det er ikke innenfor oppgavens mulighet å definere begrepet nasjon. Allikevel kan analysen være et bilde på nasjonens behov. Definisjonen til Smith peker på nettopp dette; ”et navngitt menneskelig fellesskap, som bebor et hjemland og har felles myter og en felles historie, en felles offentlig kultur, en enkelt økonomi og felles rettigheter og plikter for alle

medlemmer”(Smith 2003:26). Det oppgaven peker på er de områdene den norske nasjonen kan gjøre noe med. Norge og verden er i endring, mennesker flykter og flytter og nasjonen består ikke nødvendigvis av mennesker som deler felles myter og felles historie. Slik kan historiens reduksjon på Eidsvoll 1814 kanskje være nasjonens redning, for som Smith skriver ”er objektiv historie kanskje viktig i det lange løp, men for befolkningens masser må en fortelling ha vel så mye følelsesmessig gjenklang, som sannhetsinnhold” (Smith 2003:116).

Kan resultater fra dette prosjektet overføres til andre felt? Kan man for eksempel si at min analyse av formidlingen kan ha relevans utover det jeg bruker det til? Jeg mener at autentisitetsdiskusjonen og iscenesettelsesdiskusjonen i kapittel fire, begge er eksempler på tematikk med relevans for alle som arbeider med museumsformidling. Et annet poeng i oppgaven er hvordan noe som fremstår helt naturlig, gjerne er nettopp det motsatte – både konstruert og tilpasset det sosiale miljøet det skal virke i. Ikke minst er det viktig at demokrati, som nettopp tematiseres som både rett og plikt til selvstendig deltagelse og meningsytring, i praksis formidles i form av en monologisk diskurs som legger svært sterke føringer på elevenes muligheter til opposisjon eller avvikende synspunkter.

Hvordan tar demokratikunnskapen bolig i elevene som besøker Eidsvoll 1814? Det hadde vært spennende å følge disse barna å sett hvordan de på sikt tar del i demokratiet, en kunnskap de ikke bare forholder seg til én dag på Eidsvoll 1814, men som gjennomsyrrer hele Kunnskapsløftet. På samme måte ville det vært interessant å vite hva som formidles på Eidsvoll 1814 i forbindelse med neste markering av at 100 år har gått – Eidsvoll 1814 anno 2114 vil kanskje ikke være til å kjenne igjen?

Litteraturliste

Anderson, Jay (1984). *Time Machines The World of Living History*. The American Association for State and Local History, Nashville, Tennessee.

Andersen, Nina Møller (2002) *I en verden av fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København, Akademisk forlag

Anderson, Benedict. (1996). *Forestilte fellesskap*. Oslo. Spartacus Forlag A/S

Aronsson, Peter, Per Gerrevel og Erika Larsson (red) (2000) *Att resa i tiden Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*. Centrum för kulturforskning Växjö universitet

Aronsson, Peter og Erika Larsson (red).(2002). *Konsten att lära och viljan att uppleva Historiebruk och upplevelsespedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*. Centrum for kulturforskning, Växjö universitet.

Bakhtin, Mikhail M.(2005). *Spørsmålet om talegenrane Ariadne*, Trykket hos Allkopi for Pensumtjeneste.

Billing, Michael 1995: "Postmodernity and Identity" I: *Banal Nationalism*.
Saga publications, 128 – 153.

Blehr, Barbro (2000) *En norsk besvärjelse: 17 maj-firande vid 1900-talets slut*. Falun, Bokförlaget Nya Doxa

Byréus, Katrin (1990) *Du har hovudrollen i ditt liv Om forumspell som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm, Utbildningsförlaget

Connerton, Paul. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press

Engelstad, Arne (2001).*De undertryktes teater Når tilskueren blir deltaker Augusto Boals metoder og praksis*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Eriksen, Anne. (1995). *Det var noe annet under krigen*. Oslo: Pax Forlag A/S

Eriksen, Anne. (1999). *historie, minne og myte*. Oslo: Pax Forlag A/S

Eriksen, Anne et.al (2010) Tidsskrift for kulturforskning, Eksempelets makt 2, 2010 ,Novus forlag

Galstad, Astrid og Erik Jondell (2010). *Målstyring og resultatoppnåelse*. Museumsseminar.

Gillis, John R. (red) (1985). "The Past is a Foreign Country" Princeton Univeristy Press. s.41-57

Gillis, John R. (1994). "Memory and Identity: The History of a Relationship" I:

Gillis, John R. (red): *Commemorations. The Politics of National Identity*. Princeton University Press, s. 3 – 24.

Green, Anna. (2008). *theory and history*. Basingstoke: Palgrave macmillan

Gustavsson, Lotten (2002). *Den förtrollade zonen. Lekar med tid, rum och identitet under Medeltidsveckan på Gotland*. Nora, Bokförlaget Nya Doxa

Handelman, Don (1998). *Models and Mirrors towards an anthropology of public events*. New York Oxford Berghahn Books

Hodne, Bjarne (1994). *Norsk nasjonalkultur. En kulturpolitisk oversikt*. Oslo

Jordheim, Helge (2001). *Lesningens vitenskap* Oslo, Universitetsforlaget.

Kaldal, Ingar (2006). *Historisk forskning, forståing og forteling*. Oslo: Samlaget.

Kjus, Audun et al. (2011) Autoritet og eksempel I:Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning Nr. 58, 2011s. 57-78.

Klein, Barbro (red) (1995) *Gatan är vår! Ritualer på offentliga platser* Carlsons, Stocholm

Klepp, Asbjørn (1998). Initierte kilder og ”muntlige kilde” I: Norge. Tidsskrift for folkelivsgransking. Oslo

Kverndokk, Kyrre. (2007). *Pilgrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds – og konsentrasjonsleirer*. Linköping Studies in Arts and Science No. 403: LiU-Tryck Linköpings universitet.

Lowenthal, David. (1994). ”Identity, heritage and history”. I: *Commemorations: The Politics of National Identity*

Moore, Sally F. og Barbara G. Myerhoff (1977) *Secular Ritual* Van Gorcum Assen/Amsterdam

Nora, Pierre. (1989). ”Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire”. I *Representations*. <http://www.jstor.org> University of California

Smith, Anthony D. (2003). *Nationalisme: Teori, ideologi, historie*. København: Hans Reitzels Forlag.

Slaatelid, Rasmus (2005). ”Bakhtins translingvistikk”. I: Bakhtin, Mikhail: Spørsmålet om talegenrane Oslo, Ariadne, trykket hos Allkopi for pensumtjeneste. s. 47 – 85.

Slettan, Dagfinn (1994). *Minner og kulturhistorie. Teoretiske perspektiver*. Trondheim

Strømberg, Hanne og Anne Løvås (2007) ”*Si og mene det du vil*” Manus til 6. klasseomvisning.

Warring, Anette (1996) ”Kollektiv erindring – et brukbart begrep” I: *Erindringen og glemselens politikk* B.E. Jensen et al (red). Roskilde universitetsforlag.

Zerubavel, Yael (1994) ”The death of Memory and the Memory of Death: Masada and the Holocaust as Historical Metaphors”. I: *Representations*. <http://www.jstor.org/stable/2928603> University of California Press.

E-bok:

Benjamin, Walter (1991) ”Kunstverket i reproduksjonsalderen. Essays om kultur, litteratur og politikk ” Gyldendal norsk forlag, Oslo

www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2011010408010

Nettsider:

Aftenposten

www.aftenposten.no/meninger/Den-glemske-fredsmegler-6834837.html (23.05.2012)

Den kulturelle skolesekken

www.dksakershus.no/produksjon (05.04.12).

Eidsvoll 1814

www.eidsvoll1814.no/?aid=9071189 (22.02.12) 2014 - Restaureringen.

Folkemuseet

www.norskfolkemuseum.no/no/Tilknyttede-Enheter/Eidsvoll-1814/ (22.05.12).

Kunnskapsløftet

<http://www.udir.no/grep> (16.02.11) Utskrift av generell del og læreplan i samfunnsfag,

Norsk kulturråd/ABM utvikling

www.abm-utvikling.no/museum/gammalt-rel/se-foredragene-fra-museumsseminaret.html

Galstad og Jondell: Museumsseminar april 2010 ABM-utvikling. Målstyring og resultatoppnåelse. PDF formålsparagrafen. (15.06.2011).

Opplæringsloven

www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html (05.04.12).

Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-ILS/ICCS-2009-Demokratisk-beredskap-pa-ungdomstrinnet> Publisert 29.06 2010, sist endret (07.06.2011)

Store Norske Leksikon

<http://snl.no/demokrati> (19.05.2012).

Stortinget

<http://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Grunnloven/Eidsvoll-og-grunnloven-1814/> (19.05.2012).

Samtale og observasjon:

Observasjon av skoleklasser 31.03.2011 og 05.04.2011 (4 klasser)

Samtale med Anne Løvås (leder formidling) 18.02.2011 og 31.03.2011

Samtale med Eline Lorentzen (museumspedagog) 28.02.2011, 31.03.2011. og 05.04.2011.

Sammendrag

Det er en allmenn oppfatning at historie er viktig, at historie gir røtter og identitet. Dette er et syn som hevdes fra flere hold, både på individ – og samfunnsnivå. Denne studien undersøker demokratiformidling ved Eidsvoll 1814, med historiebruk som utgangspunkt. Eidsvoll 1814 er en avdeling under norsk folkemuseum, men fremstår som et selvstendig museum. Eidsvoll 1814 forvalter Eidsvollsbygningen, de tilhørende paviljongene og parken, og består i tillegg av et moderne publikumssenter kalt Wergelands Hus. Hvordan kan den ovenfor nevnte holdningen bidra til å naturliggjøre Eidsvoll 1814s valg av historieformidling?

Ved hjelp av museets formålsparagrafs tre ledd som utgangspunkt for spørsmålene jeg stiller, søker jeg svar på hvordan demokrati formidles til barn ved Eidsvoll 1814, hva det er som legger premissene for valgene som tas i forbindelse med formidlingen og hvorfor det anses som viktig å formidle denne kunnskapen ved Eidsvoll 1814.

Med begreper som autentisitet, iscenesettelse, kollektivt minne, nasjonalisme og eksempelbruk ser jeg på hvordan begrepet demokrati gjøres til noe mer enn Norges styreform. Demokrati forstås både som handling, historie og identitet ved museet og bidrar slik til at det hegemoniske selvbildet av nordmenn som demokratiske består.

Bakhtins dialogisme viser hvordan diskursen rundt demokrati på Eidsvoll 1814 gjøres monologisk, og hvordan forståelsen av historien om 1814 og den videre politiske utviklingen i norsk politikk kan ses som et stadig forbedret demokrati. Slik kan Eidsvollsbygningen og året 1814 bli symboler på nettopp dette og dermed kan historien de symboliserer fremstå som et eksempel på nasjonsnivå - et eksempel til etterfølgelse.