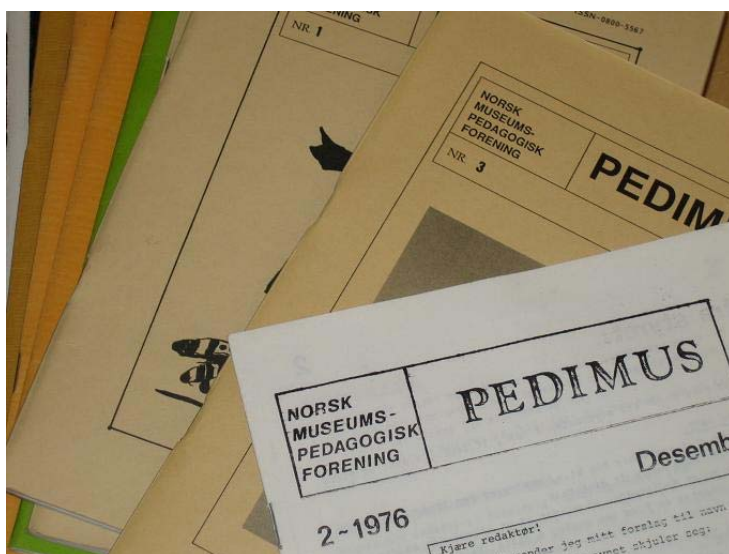


En profesjon vinner innpass

- en studie av norske museumspedagogers refleksjoner slik de kommer til uttrykk i Pedimus 1976-2005



Unn Hovdhaugen
Masteroppgave i kulturhistorie, våren 2007
Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo

Innholdsfortegnelse

Del 1 Introduksjon til oppgaven	4
1. Innledning	4
2. Konteksten	5
Museet og kommunikasjon	5
<i>Museer i Norge</i>	<i>7</i>
<i>Formidlingsbegrepet</i>	<i>10</i>
<i>Museumspedagoger</i>	<i>11</i>
Det kulturpolitiske klimaet	12
Utviklingen innen pedagogikken/ museumspedagogikken	14
3. Problemstilling og disposisjon	15
4. Kulturhistorisk og museologisk forskning	16
Forskning på museet som institusjon	17
Tidligere hovedoppgaver om museer	18
Del 2 Teori, metode og kilder.....	20
5. Teori og metode	20
Talehandlingsteori som teoretisk innfallsvinkel	21
<i>Skinner om mening, motiver og intensjoner</i>	<i>22</i>
<i>Tekst som handling</i>	<i>23</i>
Profesjon og identitet	24
<i>Profesjon</i>	<i>25</i>
<i>Identitet</i>	<i>25</i>
Nærlesning som metode	27
<i>Talehandlingsteori i praksis</i>	<i>27</i>
<i>Å utføre en retorisk tekstanalyse</i>	<i>28</i>
6. Kilder	30
Pedimus som kilde	31
Andre kilder	33
<i>Andre trykksaker fra NMF</i>	<i>33</i>
<i>Stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter</i>	<i>33</i>
Kildekritikk	34
Del 3 Analyse av tekstens innhold.....	35
7. Museumsformidling som aktivitet	35
1970-tallet: Museumspedagogene etablerer seg, og nye formidlingsformer inntar museene	35
<i>Rørosprosjektet</i>	<i>39</i>
1980-tallet: Samarbeidet mellom skole og museum utvikler seg	40
<i>Ny mønsterplan for grunnskolen</i>	<i>41</i>
<i>Konkrete eksempler på samarbeid mellom skole og museum</i>	<i>43</i>
<i>Forholdet til skolen i de senere år</i>	<i>44</i>
Omvisning eller undervisning?	45
Refleksjoner rundt andres arbeid	47
Levende museum, levendegjøring og rollespill	48
<i>Clarke Hall</i>	<i>50</i>
<i>Opplevelse eller opplysning?</i>	<i>51</i>
<i>Formidling i forhold til bevaring</i>	<i>54</i>
Mer reflekterte refleksjoner	54
Pedimus som nettavis	56
Sammenfattende betraktninger	57
8. Museumspedagogenes refleksjoner over sin egen rolle.....	59

Pedimus' funksjon	60
Skal det være et skille mellom forskning og formidling?.....	61
<i>Lektorinstruks på Tromsø Museum</i>	61
<i>Innstilling til Statens Museumsråd</i>	65
Formidling i forhold til bevaring.....	67
Kompetanse og utdanning.....	69
<i>Utdanning</i>	70
1990-tallet: Endringer i refleksjonene	73
<i>"Underdogfølelsen"</i>	73
<i>Oppløsningen av NMF</i>	74
<i>Verdisyn</i>	76
<i>Nye fora</i>	78
En profesjonaliseringsprosess? – sammenfattende betraktninger	79
9. Profesjon, talehandling og identitet – en sammenfattende analyse	81
Refleksjoner rundt formidling.....	81
Profesjon og talehandling	82
<i>Forholdet til konservatorrollen</i>	82
<i>Forholdet til pedagogikken og andre pedagoger</i>	84
<i>Fokus på utdanning</i>	85
Pedimus som arena.....	86
Oppbyggingen av en identitet.....	87
<i>Et "forestilt fellesskap" og "underdoghistorien"</i>	89
<i>Identitet i forandring – oppløsningen av NMF</i>	90
En helhetlig handling - hva har intensjonene vært?	91
Del 4 Avslutning	93
10. En profesjon vinner innpass	93
Kilder	94
Pedimus 1976-2005	94
<i>Trykte utgaver</i>	94
<i>Elektroniske utgaver</i>	94
Prosjektrapporter og andre dokumenter produsert av NMF	94
Offentlige rapporter og utredninger	95
Nettsider	95
Litteraturliste	96
Sammendrag.....	100

Del 1 Introduksjon til oppgaven

1. Innledning

I 1931 ansetter Norsk Folkemuseum som det første museet her til lands en museumslektor, og museet får 5000kr fra Oslo Kommune til å finansiere stillingen. Av 14 søkere ble tre innkalt til ”audition”. På denne ”auditionen” skulle de holde en omvisning for en klasse fra folkeskolen og en fra gymnaset i Setesdalstunet, i tillegg til en omvisning i renessanserommet i Bysamlingen for en voksen gruppe. Ansettelseskomiteen var til stede under omvisningene og vurderte søkerens pedagogiske evner (P 1/1998:22). Man kan altså si at museumspedagogenes historie i Norge starter så tidlig som i 1931, men utviklingen etter dette går sakte. I 1971 er det kun Norsk Folkemuseum av de halvoffentlige museene som har en egen undervisningsavdeling, og til sammen er det ved norske museer bare syv stillinger som museumslektor/lærer (Om museumssaken 1971-72:12).

Utover på 1970-tallet skjedde det imidlertid store endringer i kulturpolitikken både nasjonalt og internasjonalt, noe som fikk betydning for museumspedagogenes plass på norske museer. Målet med den nye kulturpolitikken er blant annet større regional deltakelse. Man ble mer opptatt av individuell utvikling, og dette legger igjen opp til en mer desentralisert kulturforvaltning. Den nye kulturpolitikken ble formulert i økonomiske oppgangstider, og dette var gunstig for museumsvesenet. Tilskuddsordningene ble gode, og antallet mindre lokale og regionale museer økte kraftig i denne perioden (Vestheim 1994).

I Norge presenteres den nye kulturpolitikken i hovedsak i stortingsmelding nr 8 (1973-74) *Om organisering og finansiering av kulturarbeid* og i nr 52 (1973-74) *Ny kulturpolitikk*. Det legges i begge meldingene opp til et vidt kulturbegrep, og i *Ny kulturpolitikk* går de nærmere inn på områder de mener ikke har blitt prioritert tilstrekkelig i den forrige meldingen. Det første de nevner i denne forbindelsen er kulturtilbud til barn. Det er et eget avsnitt om barn og museer, og her sier meldingen eksplisitt at museet i større grad enn tidligere bør legge til rette for kontakt med barn. Et viktig punkt blir altså hvordan museene møter barn (Ny kulturpolitikk 1973-74:50).

Den nye kulturpolitikken legger opp til et større fokus på formidling, og åpner dermed opp for museumspedagogene som aktører. Målet med denne masteroppgaven er å få en bedre forståelse av museumspedagogene som gruppe, og hvordan de har forholdt seg til

formidlingen fra midten av 1970-tallet og frem til i dag. Denne forståelsen vil jeg bygge opp gjennom en nærlesning av museumspedagogenes egne refleksjoner slik de kommer til uttrykk i tidsskriftet/medlemsbladet *Pedimus*¹. Det er teksten som utgjør objektet for analysen, og jeg vil derfor benytte meg av en tekstanalytisk innfallsvinkel basert på talehandlingsteorien til Quentin Skinner. Funnene vil i tillegg bli analysert nærmere ut i fra begrepene profesjon og identitet.

2. Konteksten

For å forstå museumspedagogenes refleksjoner er det viktig å også ha innsikt i den konteksten som de er en del av. Museumspedagogene er bare en av mange aktører på museet. Materialet til denne oppgaven strekker seg over en periode på ca 30 år. Mye skjer på disse årene, både innad på museene og i samfunnet for øvrig. Denne delen vil derfor gi et kort innblikk i museets historie, og hvilken rolle formidlingen har spilt. Samtidig vil jeg også se på faktorer utenfor museet som har hatt innvirkning på museumspedagogene og utviklingen av museumsformidlingen. I hovedsak handler det om kulturpolitikk og pedagogikk. Til slutt i dette kapitlet vil jeg også gjøre kort rede for hva som er en museumspedagogs funksjon og arbeidsfelt.

Museet og kommunikasjon

Et museum er en permanent institusjon, ikke basert på profitt, som skal tjene samfunnet og dets utvikling og være åpent for publikum; som samler inn, bevarer/konserverer, forsker i, formidler og stiller ut materielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings-, og underholdningsøyemed (www.icom-norway.org/definisjon.html).

Denne definisjonen er utformet av det internasjonale museumsforbundet ICOM² i 1989, og beskriver det vi i dag ser på som et museum. Men museum som begrep har røtter helt tilbake til antikken, der "museion" var betegnelse på institusjoner for læring. Når det gjelder innsamling, har dette også røtter langt tilbake i tid med samlinger i kirker og templer. I renessansen ble det også vanlig at mektige enkeltpersoner bygde opp private samlinger. Blant de mest kjente er familien Medicis samling i 14- og 1500-tallets Firenze. Men også i Skandinavia fantes det samlere, og den danske vitenskapsmannen Ole Worms samling er muligens en av renessansens mest kjente. Felles for disse samlingene var at man begynte å kategorisere gjenstandene etter mer eller mindre klare prinsipper. Disse private samlingene er på mange måter forløperen til dagens moderne museum. Det som skiller disse samlingene fra dagens museum er at de bare var beregnet på eliten, de fungerte som maktsymboler, og var

¹ *Pedimus* vil bli nærmere presentert i kildekapitlet.

² International Council Of Museums, stiftet 1946

ikke åpne for allmennheten slik et moderne museum i dag er forventet å være. Det første museet i denne forstand var Ashmole Museum ved Universitet i Oxford, som åpnet dørene for publikum i 1683. Men selv om vi kan se på Ashmolean som det første moderne museet, startet egentlig ikke utviklingen av museumskonseptet før i 1753 med British Museum i London. Her ble samlingen til Sir Hans Sloan kombinert med to andre samlinger som var blitt testamentert til den engelske staten. Mange av museene som ble etablert i Europa, ble dannet på grunnlag av private samlinger (Museum. Mangfald, minne, møtestad 1996:23ff). I USA var det annerledes, for her ble de fleste museene bygd opp rundt kollektive innsamlingsprosjekter. Oppbygningen av museumsvesenet i Norge er på mange måter mer likt den amerikanske modellen enn den europeiske. Norge har verken hatt noen stor adel eller kolonier, hvor man har kunnet forsyne seg med og samle artefakter og kuriosa (Museum. Mangfald, minne, møtestad 1996:26f). Men selv om det er snakk om en kollektiv innsamling, ligger det ofte et privat initiativ i bunnen.

Fremveksten av museumsinstitusjonen kjennetegnes av at det ble lagt stor vekt på folkeopplysning og nasjonsbygging. Det vokste etter hvert frem spesialiserte museer slik vi kjenner dem i dag: kunstmuseer, naturhistoriske museer, kunstindustrimuseer, kulturhistoriske museer, og rundt 1900 folkemuseer/friluftsmuseer som et typisk nordisk fenomen. Det var en utvikling fra det generelle mot det mer spesialiserte. I opprettelsen av de første museene var en av hovedtankene at man ønsket å bevare gjenstander for ettertiden, og en av grunnene til det var at man fryktet at man skulle miste røttene sine. Som en konsekvens ble det en romantisering av det som var gammelt. På slutten av 1800-tallet kom kunstindustrimuseene som en nyskaping. Formålet med disse museene var i hovedsak å oppdra publikum og å lære dem ”god smak” (Thue 1998:119). Ideen om denne typen utstillinger springer ut fra den første verdensutstillingen i London i 1851, og kunstindustrimuseenes profil ble mer samtidsrettet enn andre museer (Shetelig 1944:148). Den romantiske tankegangen som var fremtredende ved opprettelsen av friluftsmuseene, var ikke lenger så synlig, og formålet med kunstindustrimuseene var ikke å redde ting for ettertiden. De var heller ment som samtidsinstitusjoner, hvor målet var å bidra til en bedre fremtid (Thue 1998:119). Kunstindustrimuseene var opptatt av samtidsorientert kommunisering i den hensikt å forme den gode smak.

Museer i Norge

I Norge regnes det *Trondhjemske Selskab*, etablert i 1760, som landets første museum³. I Oslo fikk de etnografiske samlingene til Universitetet sine første lokaler i 1857, og i 1902 flyttet de inn i et nybygd Historisk Museum på Tullinløkka. Zoologisk Museum ble offisielt åpnet i 1910, og de geologiske og paleontologiske samlingene i henholdsvis 1915 og 1916. Det som i dag er Nasjonalgalleriet⁴ ble første gang åpnet for publikum i 1842, men ikke i de lokalene de ligger i i dag, der kom de først fra 1881 (Museum. Mangfald, minne, møtestad 1996:27f).

I Norge har vi flest museer som kan gå under betegnelsen kulturhistoriske museer, og mange av disse er også ofte kalt folkemuseer eller friluftsmuseer. Norsk Folkemuseum ble etablert av Hans Aall i 1894 som det første i Norge. Museet ble etablert med grunnlag i Kong Oscar IIs arbeid og hans bygningssamling på Bygdøy. Flytting av laftede tømmerbygninger var ikke noe nytt, men å flytte dem til et museum som et ønske om å ta vare på en bygningskultur som var på vei å dø ut, var det nye. Ønsket om å vise frem var viktig i opprettelsen av både Norsk Folkemuseum og Maihaugen på Lillehammer, som åpnet i 1904. Anders Sandvig er mannen bak Maihaugen, og han hadde samlet i mange år gjenstander og bygninger før museet ble åpnet for publikum. Han var opptatt av å vise historien i sine rette omgivelser; konteksten og landskapet rundt spilte derfor en stor rolle. Hans museumslandskap ble i følge etnologen Arne Lie Christensen også et pedagogisk landskap (Christensen 2003:102). Folkemuseene åpner nye kilder til det nasjonale kulturlivet, og det blir utover på 1900-tallet etablert flere og flere distriktsmuseer, bygdemuseer og bymuseer. Disse er ikke så omfangsrike som de store folkemuseene, men har betydd mye for bevaring av lokale kulturminner (Shetelig 1944:240).

I følge kultursosiologen Geir Vestheim skjer det en endring på slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet fra å se på museet som en verneinstitusjon og til å se på det som en aktør i samfunnet. Han skriver også at museene ved århundreskiftet var tiltenkt en kulturpolitisk rolle, men at denne forsvant i mellomkrigstiden (Vestheim 1994:23). På 70-tallet blir man igjen opptatt av hvilken rolle museet kan spille i samfunnsutviklingen, og det blir større fokus på å kommunisere. Et ledd i dette er økomuseumstankegangen.

Økomuseumstanken tar utgangspunkt i at mennesker har en referanseramme i nærmiljøet og lokalsamfunnet. Ønsket er å benytte seg av lokale ressurser i museumsarbeidet, for blant annet å utvikle lokalsamfunnet (Museum. Mangfald, minne, møtestad 1996:36ff). Det er territoriet

³ Det endret noen få år senere navn til *Det Kgl. Norske Videnskapers Selskab*. I dag kjenner vi det som Vitenskapsmuseet i Trondheim.

⁴ En avdeling av Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.

og kulturarven som sammen med befolkningen utgjør byggesteinene i denne type museer. Gjenstandene og samlingen spiller ikke en så sentral rolle som i det tradisjonelle museet, men det fokuseres på den kunnskapen som finnes om dem, og hvordan de har blitt benyttet. I det tradisjonelle museet henvender man seg til et større publikum, mens økomuseet i hovedsak henvender seg til befolkningen i området og ønsker å kommunisere med dem. Målet er å vise frem kulturen på de opprinnelige stedene ”in situ”, og gjenstander blir ikke flyttet til et felles museumsbygg (Davis 1999), noe som igjen henger sammen med den økende skepsisen mot å flytte gamle hus. ”Fra antikvarisk hold hevdes det i dag, som et nesten absolutt standpunkt, at det er feilaktig å flytte hus (Christensen 2003:107)”. Tanken om hvordan man best bevarer og viser frem, har altså endret seg. Konteksten blir trukket frem som viktig for presentasjonen og opplevelsen. Dette er ikke helt nytt, for som jeg har nevnt tidligere, var Anders Sandvig allerede opptatt av å gjenskape et mest mulig autentisk landskap da han etablerte Maihaugen som museum på begynnelsen av 1900-tallet.

Utbredelsen av økomuseer har vært størst i Frankrike og franskspråklige deler av Canada, men også museer i Norge har arbeidet på denne måten. Et eksempel er Økomuseum Grenseland i Østfold. Et annet er Jærmuseet, som fremstår som et moderne økomuseum. Her har man valgt å bygge et nytt museum på et sted hvor det finnes mange kulturminner i nærheten, og man har på en måte flyttet museet til stedet og ikke motsatt, som har vært den tradisjonelle måten å gjøre det på. Dette museet er nytt, og har derfor hatt mulighet til å velge den optimale beliggenheten for museets pedagogiske prosjekt. Mye av oppleggene for barn og unge har basert seg på ”å lære ved å gjere”-metoden, og mange av utstillingene er interaktive (Christensen 2003:109ff).

I 1979 stiftes Statens Museumsråd, og utover på 1980-tallet føres tankene fra 70-tallet videre. Tiden preges av en sterk grad av regionalisering, det blir lagt opp til at regionene skal få makt til å ta flere avgjørelser, for alt skal ikke lenger styres fra nasjonalt hold. Men den sterke veksten fra 70-tallet fortsetter ikke, og museene får som andre kulturinstitusjoner et større krav til egenfinansiering, som en konsekvens av nedgangen i økonomien (Vestheim 1994:25).

I dag finnes det i Norge om lag 500 museer, som til sammen har et årlig besøkstall på ca 8,9 millioner (www.abm-utvikling.no). Det vil si at nordmenn i gjennomsnitt går på museum to ganger i året, noe som er forholdsvis ofte i forhold til resten av Europa. I tillegg har museumslandskapet de siste årene endret seg kraftig. I 2002 ble museumsreformen satt i gang med et tidsperspektiv på 7-8 år. Den legger i hovedsak opp til konsolidering av museer til

større enheter. I følge reformen er målet at man gjennom dette skal etablere regionale bærekraftige fagmiljøer som inngår i nasjonale nettverk. Etableringen av disse nasjonale nettverkene har vært en viktig del av museumsreformen (www.abm-utvikling.no/prosjekter/Interne/Museum/museumsreform).

Geir Vestheim er en av dem som i dag mener museet er i en slags identitetskrise. Museene må i dag i mye større grad enn tidligere konkurrere med opplevelsesparker og andre underholdningstilbud når det gjelder å trekke til seg publikum. Dette er i følge Vestheim et tegn på at de tjenestene kulturinstitusjonene gir, er blitt trukket inn i et kretsløp av *kulturkonsum* (Vestheim 1994:18). Fra at museet, i følge Vestheim, var ment å være en bevaringsinstitusjon for vår kollektive fortid, har det blitt en institusjon som aktivt deltar i samfunnsutviklingen og fungerer som en læringsinstitusjon. Tradisjonelt sett er det den utdannede mellomklassen som har vært den gruppen som har besøkt museene mest. I dag rekrutteres publikum fra alle lag av folket. Samtidig som dette har endret seg, har også motivasjonen for å gå på museum forandret seg. Dagens publikum har kanskje større forventning til opplevelse og aktivitet enn til kunnskapstilnærming (Vestheim 1994:17). Museene opplever krav fra flere hold om roller de skal fylle, og at de skal fylle nye roller. I følge Vestheim har museene som oppgave å opplyse og oppdra publikum, men for å gjøre seg attraktive og for å nå ut til publikum kan museene bli tvunget til å gå på akkord med sine egne faglig-etiske retningslinjer (Vestheim 1994:44).

Samtidig som forventningen til hva et museums skal være, endrer seg, pågår det debatter om hva som er museenes egenart.

Måten museene har fungert på og hvordan de har formet sine budskap gjennom utstillinger og annen formidlingspraksis har vært i stadig endring, og det pågår stadig debatter om hva som er museenes egenart som medier og hvordan de best formidler (Amundsen og Brenna 2003:10).

I følge Vestheim må museene redefinere sin rolle, for han mener at museet er en type kulturinstitusjon som ikke kan unngå å bli påvirket av strukturelle endringer i samfunnet (Vestheim 1994:26). Dette gjenspeiles også i *Kunnskap for fellesskapet*:

Publikums varierende krav, forventninger og forutsetninger byr på utfordringer for universitetsmuseene. Formidlingen skal kunne tilfredsstille skolens krav til læreplaner, det allmenne publikums forventninger om kunnskap og opplevelse, forskerens krav til vitenskapelig etterrettelighet og reiselivets behov for det karakteristiske og særegne (2006:27).

Slik som formidlingen presenteres her er det museets ansikt utad, og derfor den delen av museumsarbeidet vi som publikum får best innsikt i. I tillegg har det de senere årene på flere

områder blitt satset på å gjøre kunst og kultur bedre tilgjengelig for det brede lag av befolkningen. *Den kulturelle skolesekken* er et tiltak beregnet på barn i grunnskolen. Tiltaket er offentlig initiert og startet opp i 2001. Ønsket er at barn skal kunne få tilbud om et profesjonelt kulturtilbud i skoletiden, og at de gjennom dette skal få et positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av ulike slag:

Den kulturelle skulesekken er ei viktig kulturpolitisk satsing, som har som sitt fremste mål å gje born i grunnskulen ein kulturell kapital og ein kulturell kompetanse som vil gjere dei betre i stand til å møte utfordringane i samfunnet (Den kulturelle skulesekken 2002-2003:9).

Tiltaket er, som sitatet viser, et viktig kulturpolitisk satsningsområde, og i 2003 ble det bevilget 60 millioner til prosjektet; dette hadde i 2005 økt til 180 millioner. Museene er en viktig bidragsyter som produsent for disse kulturtilbudene, noe som har gjort at det har blitt et større trykk på museumspedagogene.

Formidlingsbegrepet

I den norske definisjonen til ICOM står det at museet er en institusjon som: "[...] formidler og stiller ut materielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings-, og underholdningsøyemed (www.icom-norway.org/definisjon.html).” I den engelske versjonen som den norske er oversatt fra, benytter ICOM seg av *communicates* i stede for *formidler* (www.icom.museum/statutes). Dette kan oversettes til at museet skal være en institusjon som kommuniserer med omverdenen. Alle museer har et ønske om å kommunisere med et publikum, men ønsket om i hvor stor grad har endret seg betraktelig fra de første museene i moderne forstand og frem til i dag. De første som fikk besøke British Museum måtte sende skriftlig søknad på forhånd; de fikk kun oppholde seg i utstillingene to timer, og dette under streng bevoktning av museets ansatte. Museet hadde svært begrenset åpningstid, og de som fikk mulighet til å besøke det ble sett på som heldige (Hudson 1974:8ff). De første museene som åpnet i Norge hadde også begrenset med åpningstid, og den første tiden var de ofte i små midlertidige lokaler (Museum. Mangfald, minne, møtestad 1996:7). Dagens museer er beregnet på ”alle”, har faste åpningstider, permanent lokalisering, og det er et gjennomgående fokus på kommunikasjon og formidling.

Å bruke formidling som begrep om denne kommunikasjonen er et forholdsvis nytt fenomen, som henger sammen med den demokratiske tankegangen på slutten av 1970-tallet. Målet med formidlingen var å bygge ned den høye terskelen slik at museet ble tilgjengelig for alle lag av befolkningen. Dette legges det også vekt på i den nye kulturpolitikken, men formidlingsbegrepet blir ikke benyttet i noen særlig grad så tidlig på 70-tallet. I dag er

formidling som begrep innarbeidet som et av museets arbeidsområder, og det et slik det vil bli brukt i denne oppgaven.

Museumspedagoger

Fra museene begynte å ha åpent for et allment publikum, var de kommunikasjonsinstitusjoner, og det særegne ved museet som en slik institusjon er nettopp utstillingene og gjenstandene som er der. Gjennom disse ønsker museet å vise sin egen betydning. Tradisjonelt sett har dette arbeidet vært begrenset til nettopp utstillingene, og at disse skal oppleves på egenhånd, eller gjennom omvisning med en av museets ansatte. Utstillingene kommuniserer noe i seg selv, men aktiviteten og oppleggene knyttet til besøkernes opplevelse av dem, er det i dag i hovedsak museumspedagogene som produserer. Særlig gjelder dette det som formidles til barn og unge gjennom spesielle opplegg. Museumspedagog finnes ikke som eget oppslagsord i ordbøkene, men pedagog er definert som lærer eller utdannet oppdrager.

Som nevnt i innledningen ble den første museumslektoren, altså i funksjonen en museumspedagog, ved et norsk museum ansatt allerede i 1931. Norsk Museumspedagogisk Forening (NMF) ble stiftet 17.mars 1976. Formålet med opprettelsen av NMF var å styrke den utadrettede virksomheten ved norske museer og undervisningspersonalets egne kvalifikasjoner som museumspedagoger (P⁵ 1/1976:2). Det var interesse for å kartlegge hva som skjedde rundt på museene, og å få et innblikk slik at man kunne lære av hverandre. Allerede rundt 1970 begynte noen pedagoger ved museer i Oslo å samarbeide, og det ble knyttet kontakter til Pedagogisk senter⁶. I dette samarbeidet finner vi forløperen til NMF og et ønske om å starte en forening for museumspedagoger.

I 1996 slo Norsk Museumspedagogisk forening seg sammen med Norske Kunst- og Kulturhistoriske Museer og dannet Norges Museumsforbund, hvor NMF sitt arbeid blir videreført i Seksjon for formidling (Sff). Norges Museumsforbund er en interesseorganisasjon for museumspolitisk arbeid og faglig utvikling. Museumspedagogene har et eget tidsskrift/medlemsblad som heter Pedimus. Medlemstallet i NMF/ Sff har variert. Foreningen hadde i 1980 66 medlemmer, og tre år senere hadde det steget til hele 104. I 2002 er det notert 153 medlemmer, som er det høyeste tallet jeg har sett, mens det i 2005 hadde sunket til ca 120 medlemmer.

⁵ P er forkortelse for Pedimus.

⁶ Pedagogisk senter er en pedagogisk enhet i Oslo Kommune

Museumspedagogene er ikke en homogen gruppe, men det de har til felles er motivasjonen for å være museumspedagoger. Når det gjelder utdanning, er de en gruppe med veldig variert bakgrunn for det finnes ingen egen utdanning for museumspedagoger. De er lærere, personer med cand. mag. eller hovedfag i alt fra historie til biologi (P 1/1983), men høsten 2004 ble det opprettet et studium i museumsformidling ved Høgskolen i Oslo (HiO). Studiet er utviklet i samarbeid mellom Abm-utvikling og HiO, og er et deltidsstudium beregnet i hovedsak på personer som allerede arbeider med formidling på museer, men er også for folk som ønsker å kvalifisere seg til en slik jobb.

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet museumspedagoger om dem som ytrer seg i Pedimus. Ikke alle er ansatt som museumspedagoger, men når de skriver i Pedimus, er det i hovedsak som museumspedagoger.

Det kulturpolitiske klimaet

Utviklingen på museene er avhengig av det kulturpolitiske klimaet. Kulturpolitikk handler om forholdet mellom offentlige styresmakter og de skapende og formidlende kulturaktivister, de frivillige organisasjonene og kulturinstitusjonene. Kulturpolitikken oppgave er å ta stilling til de ulike kulturformene og prioritere mellom dem (Vestheim 1995). Kulturpolitikken legger premissene for hvordan museene skal arbeide, og føringer for hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres. For denne oppgavens problemstilling og tema er det viktig å ha et innblikk i den til en hver tid gjeldende kulturpolitikken.

På 1970-tallet var det stor omveltninger i kulturpolitikken, noe som ikke var et særnorsk fenomen, men forholdsvis allment i den industrialiserte vestlige verden (Vestheim 1994:24). Hva som ble regnet for kultur forandret seg, og vi fikk et mye bredere kulturbegrep. Det var ikke lenger bare det som var blitt sett på som kultur i tradisjonell forstand det ble satset på. Det ble en desentralisering av kulturpolitiske avgjørelser, og det ble lagt større vekt på egenaktivitet. Kultur generelt ble et satsningsområde, og som et ledd i dette kom det en egen stortingsmelding om museene i 1972. Her ble museets arbeidsoppgaver og rolle i samfunnet diskutert. I følge Geir Vestheim var det først med denne omleggingen i kulturpolitikken at interessen for museene som institusjonsaktører i den offentlige kulturpolitikken kom til syne (Vestheim 1994:23). Stortingsmeldingen *Om Museumssaken* kommer før de to store og viktige kulturmeldingene på 70-tallet, som markerer overgangen til en ny kulturpolitikk, men den er et ledd i den samme tankegangen. Det er i stortingsmelding nr 8 *Om organisering og finansiering av kulturarbeid* og i nr 52 *Ny kulturpolitikk* begge fra 1973-74 at de nye tankene

ble presentert. Et sentralt mål med den nye kulturpolitikken var å medvirke til kulturell utjevning mellom ulike sosiale grupper (Vestheim 1994:65). Det ble satt fokus på museet som en del av undervisningssystemet, og i stortingsmelding nr 93 fra 1971-72 *Om Museumssaken* skriver komiteen: ”Museene må få det fornødne personale (lærere) til å undervise skoleklasser i museet (s13).” Stortingsmeldingen legger opp til at museenes arbeid mot barn og unge skal være pedagogisk forankret.

I 1975 kom det en ny tilskuddsordning for museer, og de første 7 årene økte tilskuddene årlig med 30 %. Dette førte til en rask vekst innen museumsvesenet, og det politiske klimaet la godt til rette for en desentralisert kultursatsing. Desentraliseringen var en reaksjon mot sentraliseringen som hadde preget de første tiårene etter krigen. I 1983 ble det satt tak på tilskuddene, og den raske veksten fra 70-årene kunne ikke følges opp. Tilskuddene sank med gjennomsnittlig 10 % per år (Vestheim 1994:25).

I 1979 arrangeres det internasjonale barneåret, og det ble større fokus på barndom, skole og andre aktiviteter som var tilpasset barn. Barn ble trukket frem som en egen gruppe, med egne behov, forutsetninger og ønsker når det gjaldt kulturtilbud.

1970-tallet var en periode for store ideologiske omveltninger innen kulturpolitikken. 1980-tallet er det årtiet da mange av disse omveltningene blir satt ut i livet (Vestheim 1994:66). Det er en desentralisert kulturpolitikk det arbeides for, og dette arbeidet fortsetter ut på 1990-tallet. I 1992 kommer stortingsmelding nr 61 *Kultur i tiden*. Her sies det innledningsvis at staten ønsker å bygge videre på de kulturpolitiske retningslinjene som ble lagt i kulturmeldingene på 1970-tallet, men at en endring i tid også gjør at rammevilkårene endres, og at en kulturpolitikk utviklet på 1990-tallet derfor må være annerledes enn en utviklet på 70-tallet (Kultur i tiden 1992:10). Meldingen sier ikke noe konkret om museets rolle i kulturpolitikken, men har en egen del som omhandler kulturpolitikk for barn og unge, og det legges vekt på at kulturformidling til barn og unge må utformes i samsvar med behovene disse gruppene har (Kultur i tiden 1992:91).

I de senere årene er det i hovedsak stortingsmelding nr 38 *Den kulturelle skolesekken* (2002-2003) og nr 48 *Kulturpolitikk fram mot 2014* (2002-2003) som har hatt betydning for museumspedagogene. Den kulturelle skolesekken er en viktig kulturpolitisk satsning, og hovedmålet er å gi barn i grunnskolen en kulturell kapital og kompetanse som kan gjøre dem bedre rustet for å møte utfordringen i samfunnet (Den kulturelle skolesekken 2002-2003:1).

Den kulturelle skolesekken er et samarbeid mellom stat, kommune og ulike kulturinstitusjoner og aktører. Denne typen satsning legger til rette for et utvidet samarbeid mellom skole og museene. I denne forbindelse er det interessant å se på nyere trender innenfor pedagogikken som fagfelt.

Utviklingen innen pedagogikken/ museumspedagogikken

Reidar Myhres bok *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* fra 1992 gir en god innføring i utviklingen innen pedagogikken. I hovedsak er det interessant å se kort på hva som har vært grunntrekkene fra 1960/70-tallet. Innovasjon, negasjon og restitusjon er tre begreper som henspiller på tre tendenser i pedagogisk teori og praksis fra 1960 og frem til i dag. Innovasjon står for områder som åpen skole, involveringspedagogikk, selvrealiseringspedagogikk og konfluent undervisning⁷. Negasjon sikter til løsrivelsen fra verdier og normer; den har hatt et markant uttrykk i postmodernismen og i den antipedagogiske bevegelsen. Restitusjon sikter til betydningen av nedarvede verdier og normer; man blir opptatt av kulturarv og tradisjon.

På 1960- og 70-tallet ble begrepet "åpen skole" lansert, for man var interessert i å få til en mer fleksibel organisering av undervisningen. Det ble lagt opp til flere gruppetimer, og det var fokus på samarbeid og samtale mellom elevene. Det ble viktig å engasjere elevene og å få dem til å se sammenhengen mellom lærestoffet og egen situasjon. Fra begynnelsen av 1980-tallet var det en utvikling i retning av å vektlegge kulturarv og tradisjoner. Revitalisering og formidling av den nasjonale kulturarven ble sett på som en sentral pedagogisk oppgave. Disse trendene åpner opp for alternative former for undervisning, og gjør museene mer relevante som samarbeidspartnere og utfluktsmål for skolene.

Med museumspedagogene får pedagogikken også sitt inntog på museene. I utgangspunktet er pedagogikkens utvikling knyttet til skolene, og den blir ofte beskrevet i forhold til skoleverket. Utviklingen innen pedagogikken har helt klart hatt innvirkning på museumsformidlingen, og museumspedagogene forholder seg i sitt arbeid til skolen, dens læreplaner, og dens måte å arbeide på. I dag blir mange av de oppleggene som lages for skoleklasser på museene, laget slik at de kan gå rett inn i læreplanen. Opplegget blir tilpasset læreplanen like mye som museets fagområde. Nye trender i pedagogikken påvirker altså museumspedagogen, selv om mange aspekter faller bort fordi en museumspedagog som oftest bare har klassen en time i løpet av et år, og ikke har den daglige oppfølgingen av elevene.

⁷ Konfluent undervisning defineres som integrering av kognitive, emosjonelle og psykomotoriske elementer i læringsprosessen på en bevisst og systematisk måte (Myhre 1992:324)

Særlig har museumspedagogene forholdt seg til Mønsterplanen fra 1987, og her blir museene trukket frem som et ekskursjonsmål for skolene⁸ (Mønsterplan for grunnskolen M87:55). Det kommer også en ny læreplan i 1994, Reform 94, og 1997, og i dag arbeider man videre med disse under det man i skolen kaller *Kunnskapsløftet*.

I Mønsterplanen fra 1987 legges det blant annet vekt på formidling av kulturarv og tradisjoner (Mønsterplan for grunnskolen- M87:22). For læreplanene som kommer på 1990-tallet og i *Kunnskapsløftet*, finnes det en generell del som tar for seg de grunnleggende målene og retningslinjene for arbeidet. I innledningen skrives det at: ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del:4)”. Og også her blir kulturarv og tradisjoner trukket frem som en del av opplæringens mål. Også pedagogens oppgave understrekes; ”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner (s32)”.

I dag står på mange måter skolen og museet i samme situasjon når det gjelder forventningen til at læringssituasjonen skal være underholdende, og det har faktisk blitt en metode i undervisningen/formidlingen. Som et eksempel på dette er *Get smart mattekortstokken* som er utviklet av en lærer på Engebråten Ungdomsskole, som et svar på *Kunnskapsløftet* (www.getsmart.no). Det er snakk om nye metoder for formidling og undervisning.

3. Problemstilling og disposisjon

Etter å ha gitt et innblikk i konteksten rundt museumspedagogene vil jeg her presentere problemstillingen og den videre gangen i oppgaven.

Gjennom å se på museumspedagogenes offentlige refleksjoner slik de kommer til uttrykk i Pedimus, vil jeg studere hvordan de har reflektert rundt museumsformidling som aktivitet, og seg selv som museumspedagoger.

1. Hva og hvordan skriver de om formidling, hvilke begreper benytter de seg av, og hvilke holdninger har de? Hvordan endrer dette seg i tidsrommet 1976-2005?

2. Hvordan forholder de seg til de andre aktørene på museet og til andre pedagoger? Både på museet og innenfor en formidlings/undervisningstradisjon? Hvem identifiserer de seg med? Hvor finner de sine referanserammer?

⁸ Dette vil bli nærmere diskutert i forhold til museumspedagogenes refleksjoner rundt M87.

3. Hvilken funksjon har Pedimus? Hvilke handlinger utfører museumspedagogene gjennom tekstene sine, og hvilke intensjoner ligger bak? Hva bygger de opp en identitet rundt?

Analysen deles inn i tre hovedkapitler. I første analysekapittel vil jeg se på hvordan museumspedagogene reflekterer rundt museumsformidling som aktivitet. Det blir i hovedsak fokus på hvordan de formidler til barn. I det andre kapittelet stiller jeg spørsmål ved hvordan de reflekterer over sin egen rolle som museumspedagoger, og som aktører innenfor museumsinstitusjonen. Viktige stikkord her er profesjon og profesjonsbygging. I siste og avsluttende analysekapittel bygger jeg videre på de to foregående kapitlene og stiller spørsmålet: Hva er det som skjer i de tekstene jeg har lest? Her knyttes funnene nærmere opp mot talehandlingsteorien til Quentin Skinner, og jeg benytter meg også av profesjons- og identitetsteori. Intensjonen med oppgaven er å få en bedre forståelse av museumspedagogene og deres arbeidsområde.

Men aller først vil jeg gjøre rede for min innfallsvinkel til stoffet og relatere det til tidligere forskning innen kulturhistorie, og andre fagfelt som har hatt museet som studiefelt.

4. Kulturhistorisk og museologisk forskning

Min innfallsvinkel til museumsinstitusjonen og tema for denne oppgaven er kulturhistorisk, men målet er også at oppgaven skal være et bidrag til museologien. I kulturhistorien studerer man prosesser der kulturell mening fremkommer, og typisk for en kulturhistoriker er å studere et lite utsnitt for å kunne si noe om noe større.

Museer har vært et felt det har vært lite forskning på; etnologer eller kulturhistorikere har tradisjonelt forsket på museets fagområder og ikke på museet som institusjon. Dette til tross for at mange kulturhistorikere ender opp som museumsansatte etter endt utdanning. Museet har i hovedsak blitt sett innenfra av dem som arbeider der, og dermed har det egentlig vært mer eller mindre "usynlig" for den akademiske verden utenfor. For et museum er det viktig å ha et reflektert forhold til institusjonen og arbeidsformene for å kunne utvikle seg videre. Arbeidsmåter, kunnskaps- og kommunikasjonsformer har blitt tatt for gitt, og all faglig oppmerksomhet har blitt rettet mot innholdet i de ulike disiplinene og mot de praktiske ferdighetene som skal til for å drive et museum (Johansen 2002:10). Mitt blikk i denne studien vil være et utenfra-blikk som vil søke å studere et av aspektene ved museumsarbeidet og således være et innspill til en museologi. For at det skal være interessant å studere museet må man greie å se det velkjente som noe fremmed, få det på avstand og se det i perspektiv.

Jeg diskuterer hvordan museumspedagogene har forholdt seg til sitt eget arbeid, og hvordan de har reflektert rundt seg selv som en egen gruppe. Dette er aspekter som har spilt en rolle i museumspedagogenes hverdag, og er med på å forklare hvordan museumspedagogikken har utviklet seg.

Forskning på museet som institusjon

Museologien spør hva et museum er for noe, hvorfor vi har museer, hvordan de virker, og hva de skal være godt for (Johansen 2002:8). Som egen vitenskap har museologien røtter tilbake til renessansen, men den moderne museologiens teoretiske utgangspunkt hører til tiden etter andre verdenskrig. På slutten av 1950-tallet kom det i følge Friedrich Waidacher de første beskjedne overenskomster om museologiens definisjon som egen vitenskap, og i 1971 ble det på ICOMs generalkonferanse anerkjent som eget utdanningsfag (Waidacher 1996:135ff). Internasjonalt er det i dag et stort forskningsfelt, og Universitet i Leicester (England) fremstår som ledende i verden på området. Særlig har professor i museumsstudier Eilean Hooper-Greenhill utpekt seg; hun har bidratt med å se museet med et utenforstående blikk, og med dette perspektivet skrevet flere bøker om museet og dets besøkende. Sverige er et annet land hvor det også har blitt skrevet en del litteratur og rapporter om museer og deres arbeidsområder. Man kan kanskje si at de har ligget litt foran Norge på dette området⁹. I 1994 kom det en offentlig utredning, *Minne och bildning*, som blant annet tar for seg museet som institusjon, dets forhold til de besøkende, og hvilken rolle et museum skal spille (Minne och bildning 1994).

I *Museologisk bibliografi* (1997) gir Odd Heide Hald en oversikt over sentrale verker innen museumssektoren, både når det gjelder generell og mer faglig art om museer og museumsvirksomhet. Hald presenterer alt fra nettstedet til offentlige publikasjoner, på nasjonalt og internasjonalt nivå. I Norge finnes ikke museologi som et eget fag, men kulturhistorie er et av fagene som til en viss grad har bidratt til at det blir skrevet noe om museet som arena, men det har ikke vært et prioritert område, og det finnes på mange måter liten ekspertise på det her til lands. Men som det står i sitatet nedenfor, har museet, som enhver annen virksomhet, behov for forskning på sin virksomhet.

Museumsvirksomheten har, som enhver annen virksomhet, behov for et metaperspektiv: Den trenger å kunne se seg selv i historiens lys, som foranderlig; den trenger å kunne se seg selv

⁹ De fikk blant annet en egen forening for undervisning på svenske museer i 1971, www.fuism.se. Allerede i 1906 ble Svenska Museimanna-föreningen etablert, og den skiftet senere navn til Svenska museiföreningen (www.museiforeningen.se)

liksom på avstand, med den utenforståendes blikk, som forunderlig. Dette er museologiens oppgave (Johansen 2002:8).

I de senere år har det kommet et par norske essaysamlinger som tar opp museumsfaglige problemstillinger, den ene ved Universitet i Bergen, *Tingenes tale, Innspill til museologi*, og den andre ved Universitet i Oslo, *Museer i fortid og nåtid*. Utenom disse er det få norske verk som diskuterer museet som institusjon eller noen av dens arbeidsområder. Samleverket *Museer i fortid og nåtid* ble gitt ut i 2003 i forbindelse med museums kunnskap som det undervises på IKOS¹⁰ ved UiO. Boken tar for seg en del av museets oppgaver og har som mål å gi studenten innblikk i museumsarbeid og ulike spørsmålsstillinger og utfordringer som dukker opp i et slikt arbeid. Året før ble *Tingenes tale. Innspill til museologi* gitt ut i Bergen med samme formål. Det er en artikkelsamling som ønsker å sette søkelyset på den museale kunnskapen i seg selv. For å drive et museum trenger en ikke bare kunnskap om materialene museene forvalter, men også en kunnskap om hvordan museene arbeider og fungerer; det trengs et utenfraperspektiv. Etnologene har i hovedsak sammen med blant annet kunsthistorikere og arkeologer levert kunnskap om materialene museene forvalter.

Det er nødvendig at museet også ses utenfra for at det skal kunne utvikle seg videre. Blant museumsfolk er ikke dette alltid sett på som like interessant, ja mange mener det er sløsing med tid og en avsporing fra langt viktigere oppgaver. Ved Bergen Museum ble det tatt et initiativ for å bedre denne situasjonen, og artiklene i *Tingenes Tale* er foredrag som ble holdt på forskerkurset som ble avviklet. Det er en museal selvrefleksjon og ikke en ferdig museologi, men heller et innspill til en slik.

Det vi trenger, er perspektiver og metoder hentet fra tekst- og diskursanalyse, fra retorikk og allmenn semiotikk, og fra idéhistorie, kunnskapssosiologi osv. – i tillegg til dét museenes egne kunsthistorikere og etnologer kan bidra med (Johansen 2002:14).

For å kunne anlegge et museologisk blikk må vi kunne se det velkjente som noe fremmed. Vi må kunne se museet med et annet blikk, se det på avstand og gjennom et annet perspektiv. På bakgrunn av det er det nyttig å se museet i historiens lys (Johansen 2002:18). For å kunne forstå museet må vi ha kunnskap om konteksten, og en forståelse av at denne hele tiden er i endring.

Tidligere hovedoppgaver om museer

Tidligere har blant annet etnologene Linda Stewart, Hege Skotheim og Knut Fageraas tatt for seg et av museets arbeidsområder i sine hovedoppgaver. Linda Stewart leverte i 1992

¹⁰ Institutt for kulturstudier og orientalske språk

oppgaven *Livet i gamle dager: museumsformidling i fokus*. En stor del av oppgaven bruker hun til å forklare museets oppbygning, og definere de ulike arbeidsområdene og ulike typer museer. Dette vil jeg i min oppgave forutsette at leseren har kjennskap til. Hege Skotheim studerer i sin oppgave *Fortiden som opplevelsesarena – Museenes aktivitetstilbud til samtidens publikum* (1999) møtet mellom museet og publikum gjennom formidlingsopplegg som aktivitetsdager. Hun tar utgangspunkt i Jernaldergården Ullandhaug og Hermetikkmuseet, begge i Stavanger, når hun studerer publikums endrede bruk av museet. Knut Fageraas' oppgave *Kulturens øyne – museer som uttrykk for syn* (2003) studerer hvordan kulturhistoriske utstillinger legger til rette for synsaktivitet. Han er opptatt av det visuelle aspektet, og fokuseringen på dette kan si noe om museet som arena.

Sosialantropologi er et fagfelt som på mange måter ligger ganske nær kulturhistorie, for som kulturhistoriker benytter man seg av mange av de samme metodene og teoriene. Tone Fredriksen Ydse leverte i 2003 hovedoppgaven sin i sosialantropologi med tittelen *Opplevelse eller opplysning? Om diskurser i museumsformidling*. Hun tar utgangspunkt i arbeidet bak utstillingen "Livsbilder" ved Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, og viser at formidlingsdiskursen er i endring.

Del 2 Teori, metode og kilder

I denne delen vil jeg presentere min teoretiske og metodiske innfallsvinkel, samtidig som jeg gir en nærmere gjennomgang av de kildene jeg har benyttet meg av.

5. Teori og metode

I utgangspunktet kan teoribegrepet virke litt avskrekkende, og det kan være vanskelig å forhold seg til. Det var derfor en lettelse å lese Kirsten Hastrup's definisjon på teori. Hun sier at teori simpelthen er et forslag til sammenheng mellom de deler av virkeligheten som studeres (Hastrup 1999:154).

På begynnelsen av arbeidet manglet jeg et klart begrep om hva som var viktig. Arbeidet med kildene ble på mange måter en oppsamling av løsgods. Jeg manglet en teori som kunne begrunne hvor og hvordan jeg skulle lete (Kjeldstadli 1999:135). På en annen måte kan dette også være positivt for prosessen, for ved å nærme seg et materiale på denne måten holder man alle muligheter åpne. Hvis man er for sterkt opptatt av teorien til å begynne med, kan denne komme til å styre tenkningen i retningen at man bevisst eller ubevisst bare finner ting som bekrefter det man allerede tror. På den måten kan teorien bli et bur, i stedet for en nøkkel til å forstå materialet (Kjeldstadli 1999:138).

I det følgende kapittelet vil jeg ikke la teori møte empiri, men presentere mitt teoretiske utgangspunkt. Blant kulturhistorikere er det vanlig å benytte seg av flere teorier og lenke disse sammen. Dette kalles teoretisk eklektisisme og har i blant blitt benyttet som et skjellsord, men de fleste kulturhistorikere ser verdien av eklektisismen og benytter seg av denne metoden (Öhlander 1999:17¹¹). I min oppgave vil ikke dette være så fremtredende, da jeg i hovedsak vil bygge min analyse på Quentin Skinners talehandlingsteori, men jeg vil i større eller mindre grad også benytte meg av andre begreper og teorier. De viktigste er profesjons- og identitetsbegrepet som begge vil ble presentert litt nærmere i dette kapittelet.

Allerede før man velger redskap, begynner man å analysere, og valget av teoretiske ressurser henger derfor nært sammen med valg av materiale og metode. Metoden er den fremgangsmåten man benytter seg av for å svare på problemstillingen; det er det praktiske

¹¹ Öhlander refererer til etnologer i sin bok, men jeg har valgt å referere til dette som kulturhistorikere uten å problematisere det videre. Høsten 2003 ble etnologi slått sammen med folkloristikk under navnet kulturhistorie ved UiO.

arbeidet man utfører. I denne analysen vil jeg ta museumspedagogenes ytringer på alvor og forsøke å sette dem inn i en kontekst. Målet er ikke å fremstille en objektiv sannhet, men å invitere leseren til egne refleksjoner (Karlberg og Mral 1998:57).

Talehandlingsteori som teoretisk innfallsvinkel

Valg av talehandlingsteori som teoretisk innfallsvinkel ble gjort etter møtet med Helge Jordheims bok *Lesningens vitenskap* fra 2001. Jordheim er talsmann for språket i historien og gir i boken en nyttig innføring i ulike lesestrategier. I hovedsak trekker han frem tre retninger eller posisjoner som alle har gjort språket i historien til objekt for lesing og teoretisering. Disse tre retningene er begrepshistorie, diskursanalyse og talehandlingsteori. Begrepshistorie er Reinhart Kosellecks innfallsvinkel til å analysere tekst. Han er opptatt av det semantiske aspektet, altså begrepene og hva de betyr. Michel Foucaults diskursanalyse er opptatt av det syntaktiske, forbindelsene mellom de ulike elementene i språket. Han er ikke opptatt av forholdet mellom ordene i en setning, men forholdet mellom ulike setninger og utsagn innenfor en diskurs. Quentin Skinner er talsmann for talehandlingsteorien. Her er det pragmatikken som står i sentrum, altså språkbrukeren som sådan. Talehandlingens store styrke som lesestrategi er at den synes å stemme overens med vår intuitive oppfatning av hva det innebærer å lese en tekst; den hjelper oss til å svare på vårt kanskje viktigste spørsmål: Hva mente forfatteren (Jordheim 2001:243)?

Quentin Skinner har spilt en sentral rolle i utviklingen av idehistorisk metodelære, og særlig i forhold til hvordan han bruker talehandlingsbegrepet fra lingvistikken som en del av sitt fortolkningsapparat. Skinner har som teoretiker også inspirert kulturhistorikere til å lese materialet sitt gjennom hans perspektiver. I sin doktorgradsavhandling *Brutte løfter* fra 1999 benytter Kari Telste seg av talehandlingsteorien for å forstå hva et løfte er, og hva som skjer når et løfte blir utvekslet. Tema for avhandlingen er hvordan begreper som kjønn og ære henger sammen med ekteskapsløftet. Materialet hun benytter seg av er i hovedsak rettsprotokoller som behandler temaer som er relatert til seksualitet og kjønn (Telste 1999:32).

Skinner bygger sine teorier på John L. Austin og fremfor alt dem han presenterer i boken *How to do things with words* fra 1962. Austin tar utgangspunkt i språket som en muntlig ytring med en konkret avsender og mottaker. Det som er en av hovedtankene hos Skinner er at Austins tanker om tale som handling også kan fungere som en lesestrategi, og det er på denne måten jeg forholder meg til talehandlingsteorien (Jordheim 2001:213ff).

Talehandlingsteorien bryter med oppfatningen av at språket er et bilde på virkeligheten, funksjonen språket har blir viktigere (Jordheim 2001:224). Med dette som utgangspunkt blir teksten mer interessant som studieobjekt, og ytringen i en tekst må studeres som en setning i en talesituasjon. Å forstå ytringen krever en forståelse av den konteksten hvor den har fremkommet. Når vi skal forstå konteksten, må vi være klar over den diskontinuiteten som eksisterer mellom det vi leser og den verden vi lever i i dag. Vi må være klar over at det vi studerer har fremkommet i en annen tid, og ta dette med i forståelsen vår. Når vi studerer en tekst, er det essensielle spørsmålet vi står ovenfor i følge Skinner: "[...] hva dens forfatter, i lys av tidspunktet da han skrev, og hvilket publikum han henvendte seg til, i praksis kunne ha ønsket å formidle da han kom med dette konkrete utsagnet (Jordheim 2001:133f)."

Skinner om mening, motiver og intensjoner

Tekst er kommunikasjon, og det som kommuniseres er mening. For å nærme seg teksten mener Skinner det er nyttig å ha en bredere forståelse av meningsbegrepet, og derfor velger han å dele det i tre. Han skriver at mening kan handle om hva ordene i en tekst betyr, eller hva denne teksten betyr for meg som leser, men viktigst for å forstå teksten er det å kunne svare på spørsmålet: hva mener forfatteren med det han eller hun sier i en gitt tekst? I forhold til dette spørsmålet synes han det er interessant å spørre seg hvilke intensjoner forfatteren har med teksten; dette ser han ikke på som interessant i forhold til de to andre meningsbegrepene. Når man greier å forstå intensjonene, kommer man også i den posisjonen at man kan se hva forfatteren gjør ved å skrive teksten, man kan se skriften som handling. Å vite hva en forfatter mener med en spesiell tekst, er å vite hva hans eller hennes intensjoner er. Han mener derfor at det ikke går an å forstå en tekst uten å se på intensjonene bak. I følge Skinner kan man lese en forfatters intensjoner, det er ikke noe personlig og skjult, og det handler ikke om å lese en persons tanker, men det handler om å gripe handlingen bak det forfatteren skriver og å forstå forfatterens forhold til teksten. Det handler om hvilken språkhandling forfatteren uttrykker i teksten, og hva forfatteren mener å kommunisere. Den sosiale konteksten er avgjørende for å kunne forstå intensjonene til forfatteren. Intensjonen kan sies å ligge innbakt i handlingen, og en forståelse av intensjonen kan fåes ved å se på de konvensjonelle trekkene ved handlingen. Skinner mener derfor at det er viktig å skille motivene fra intensjonen (Skinner 2002:86ff).

Poenget til Skinner er at for å forstå meningen med en tekst må man også forstå konteksten. Dette mener han man kan oppnå ved først å forklare meningen med teksten, dvs. tema for uttalelsen man er interessert i. Deretter må man se på den konteksten eller diskursen som

utsagnet er en del av, og hvordan det står i forhold til den argumentasjonen som forgår der. Hvis man greier å identifisere denne konteksten, kan man etter hvert håpe å forstå hva forfatteren mente med det han eller hun skrev. Målet er at man skal forstå teksten ut i fra den konteksten der den opprinnelig ble formet (Skinner 2002:116).

Å forstå motivene og intensjonen handler om å forstå forfatterens utgangspunkt for å skrive det han eller hun skrev. I følge Skinner er det absolutt nødvendig å skille motivene fra intensjonene. Det kan kanskje være vanskelig å skille mellom disse to begrepene. Å snakke om motiver er å snakke om de forholdene som er direkte linket til teksten og fremkomsten av den. Når man snakker om en forfatters intensjoner, handler det om hvilke tanker eller planer som ligger bak utarbeidelsen av en type arbeid eller om å vise til et faktisk verk på en spesiell måte (Skinner 2002:96ff). Motivene derimot er faktorer som står utenfor teksten, de står i et forhold til teksten, men kan ikke sies å ha noen innvirkning på meningen med teksten. Intensjonen derimot kan sies å være inne i teksten, og er derfor viktig å gripe for å forstå meningen. Det har vært diskutert om vi kan se motivene og intensjonene bak teksten, men i følge Skinner er det et like viktig spørsmål om vi kan se bort fra motivene og intensjonen når vi skal forstå en tekst.

Tekst som handling

Skinner er verken den første eller siste som tar opp temaet tale eller tekst som handling. Han plasserer seg innenfor en tradisjon som går helt tilbake til de greske sofistene og de romerske retorikerne. De tok parti for retorikken mot logikken (Jordheim 2001:213). Pragmatikken og retorikken henger nært sammen. Både talehandlingsteorien og retorikken ser på språket som handling innenfor en kommunikasjonssituasjon (Jordheim 2001:234). For å få tak på det pragmatiske innholdet i en tekst er det nyttig å stille spørsmål til teksten ved hjelp av retoriske begreper. En pragmatisk lesning legger hovedvekten på aktører, handlinger og kontekster.

I følge Skinner skal ikke teksten kun leses som mening, men også som handling, og det er det som har vært utfordringen for meg, men også det som har gjort at jeg synes det har vært interessant å bruke talehandlingsteorien som teoretisk innfallsvinkel. Samtidig som noen uttrykker en mening gjennom en tekst, utfører de også en handling ved å skrive denne teksten.

I en tekst kan forfatteren utføre ulike handlinger, og disse henger nært sammen med intensjonen bak teksten. En språklig handling kan forekomme på tre plan. Å snakke eller skrive er i seg selv en handling, og dette kan kalles en lokusjonær handling. For at ordene skal gjøre noe må de i tillegg ha et meningsinnhold som går utover det som faktisk sies eller

skrives. Man må få ordene man uttaler til å gjøre det man vil i det man uttaler dem. En slik handling kalles en illokusjonær handling, dvs. at ordene i denne handlingen er intendert å bli forstått på en bestemt måte. Det er snakk om hensikten bak talehandlingen, hva vi gjør i det vi sier noe. Den illokusjonære kraften er det den handlende mente å gjøre da han eller hun utførte en talehandling; det er altså ensbetydende med intensjonen (Jordheim 2001:230). Når ordene i tillegg får virkning, blir den språklige handlingen en perlokusjonær handling. Det handler om den ønskete virkningen bak talehandlingen. Det er samspillet mellom disse tre handlingene som gjør om det blir en vellykket talehandling, men det er den illokusjonære som er avgjørende (Telste 1999:22f).

I denne studien vil jeg i hovedsak se på den illokusjonære talehandlingen. Jeg vil forsøke å forstå hva som er hensikten bak talehandlingen, og hvilke intensjoner som lå bak. Gjennom å få en forståelse for dette kan jeg analysere hvilken handling som ble utført når pedagogene skrev det de gjorde i Pedimus. Dette handler igjen om hvilken mening forfatteren legger i teksten, og hvordan det er ment at leseren skal forstå den. Det eksisterer altså et spenningsforhold mellom meningen i teksten, og hvordan den blir lest og forstått i sin samtid (Telste 1999:52).

Mottaker, avsender og konteksten er løsrevet fra hverandre. En kommunikasjonsprosess er en situasjon hvor et budskap blir formidlet fra en avsender til en mottaker. Skinner ser på lesning som en kommunikasjonsprosess på lik linje med andre. Faren er at avsender og mottaker ikke befinner seg innenfor den samme historiske konteksten. Denne kan man i følge Skinner unngå ved at man som forsker rekonstruerer konvensjonen rundt produksjonen av forfatterens talehandling. Ved å gjøre dette kan man få innblikk i forfatterens intensjon og ut fra det også tekstens mening (Jordheim 2001:242). Når man leser en tekst, befinner man seg aldri i akkurat den samme konteksten som forfatteren gjorde da han produserte teksten. Teksten distanserer seg med en gang fra sitt opphav. Skinner snakker i hovedsak om arbeid med historiske tekster, men fremgangsmåten fungerer like bra på samtidige tekster.

Profesjon og identitet

Gjennom hele arbeidet med analysen har jeg hatt talehandlingsteorien i tankene, og den har fungert både som en teori og en metode for meg. Profesjon og identitet fremstod også ganske tidlig som begreper som kunne, slik som Hastrup skriver, være med på å forklare sammenhengen mellom de delene av virkeligheten som jeg studerer (Hastrup 1999:154).

Profesjon

Profesjonsbegrepet er det andre teoretiske perspektivet som jeg baserer min analyse på. Som analytisk begrep blir det særlig brukt i andre analysekapittel, der jeg ser på hvordan museumspedagogene reflekterer over seg selv som aktører på museet. Jeg vil benytte meg av profesjonsbegrepet til sosiologen Ulf Torgersen som et hjelpemiddel til å forklare disse refleksjonene.

Torgersen gir i sin bok *Profesjonssosiologi* en grei innføring i forutsetningen for dannelsen av en profesjon og de ulike trinnene i profesjonaliseringsprosessen. Det engelske ordet ”profession” har omtrent den samme betydningen som det norske ”yrke”, men når vi snakker om profesjoner, er det som regel ikke alle yrker vi er interessert i. Det er som regel yrker der det er et spesielt forhold mellom utøverens egenskaper og måten personen kom inn i yrket på. I definisjonen som Torgersen presenterer i sin bok, går ikke uttrykket profesjon på en kategori yrker, men på en relasjon mellom yrker og en bestemt utdanning:

Vi sier at vi har en profesjon hvor 1) en bestemt langvarig formell utdanning erverves av 2) personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte 3) yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen (Torgersen 1972:10).

I forbindelse med denne definisjonen trekker Torgersen frem ”den medisinske profesjon” som den typiske profesjonen. Alle som skaffer seg en medisinsk utdanning er motivert i retning av å arbeide som medisiner, og det alene (Torgersen 1972:10f). I forhold til denne definisjonen kan man ikke si at museumspedagogene innehar en egen profesjon, og det er heller ikke målet med denne oppgaven å vise dette, men profesjonsbegrepet benyttes for å forklare noen av de handlingene som jeg tolker at museumspedagogene utfører gjennom sine tekster i Pedimus.

Identitet

Identitet som analytisk begrep innenfor kulturfagene er forholdsvis nytt. Det ble på 1960- og 70-tallet gradvis tatt i bruk av samfunnsfagene, og først på 1980- og 90-tallet ble det adoptert av kulturfagene. I dag er det blitt et av kjernebegrepene på lik linje med kulturbegrepet (Eriksen og Selberg 2006:78). Når vi snakker om identitet i dagligtalen, handler det om hvem vi er, og identitet er noe alle forventes å ha. Identiteten er preget av ens egen historie, individuelle valg og de former for gruppetilhørighet som er viktig for den enkelte. Når identitet brukes i faglig sammenheng, har begrepet et litt annet innhold. Folkloristene Anne Eriksen og Torunn Selberg sier i sin bok *Tradisjon og fortelling, Innføring i folkloristikk* at identitet like mye er noe man skaper som noe man ”har” (2006:76). Det legges vekt på at identitet ikke er en ferdig utformet ting, men man et opptatt av hvordan den bygges opp,

utvikles og endres, og hvordan den kommer til uttrykk. Denne måten å forholde seg til identitetsbegrepet kan kalles prosessuell fordi den studerer noe som utvikler seg. I byggeprosessen som en identitet hele tiden er i, er de enkeltes valg viktig, men identiteten formes også i møtet med omverdenen. Derfor spiller de kollektive aspektene også en sentral rolle (Eriksen og Selberg 2006:75f).

I prosessen med å skape en identitet er felles fortellinger eller historier viktig, de er med på å binde medlemmene i en gruppe sammen. Eriksen og Selberg refererer til nasjonalismeforskeren Benedict Anderson og hans begrep om "forestilte fellesskap" når de fremhever viktigheten av en felles historie. Anderson definerer nasjoner som "forestilte fellesskap". Han sier at fellesskapet mellom medlemmene i en bestemt nasjon ikke er basert på direkte kommunikasjon mellom dem, men at de forholder seg til den samme felleskulturen og historiene, og at de forstår sine egne erfaringer og identitet i lys av den. Selv om Anderson kaller nasjoner for "forestilte fellesskap" mener han ikke at de er uvirkelige eller fiktive, for det er en forestilling som mennesker tenker, føler og handler ut i fra (Eriksen og Selberg 2006:120).

I konstruksjonen av en identitet er det ikke bare felles historier som spiller en sentral rolle. Kjønn- og aldersaspektene peker seg ut som basiselementer, og for yrkesidentiteten er sosiale og kulturelle elementer sentrale (Eriksen og Selberg 2006:90). Et annet viktig elementene i en identitetsprosess er også å bli klar over hvem eller hva man ikke er. Den svenske etnologen Gunnar Alsmark skriver: ""Creating otherness" är en process med dubbla bottnar. Det annorlunda, det vi konstraterar vår identitet emot, är oftast något hotfullt och negativt men kan också innehålla drag som lockar och fascinerar (Alsmark 1997:11)." Han trekker frem vårt bilde av Amerika som eksempel, det svinger fra at vi mener Amerika representerer det gode og en mer moderne verden, til å se på det som en barbarisk og usivilisert verden der kun den sterkeste kan overleve (Alsmark 1997:11f). For å finne ut hvem man er, er det viktig å finne ut hva slags kunnskap man skal presentere (Arcadius 1997:109).

I denne studien vil identitetsbegrepet bli benyttet for å se på hvordan museumspedagogenes kollektive identitet bygges opp og utvikles; det er snakk om en yrkes- og gruppeidentitet.

Nærlesning som metode

I følge Nietzsche er filologien kunsten å lese, å lese nøyaktig og godt. Min metode for å skaffe meg materiale og å forstå materialet mitt har vært å lese. Jeg har måttet finne meg strategier for å lese, og for å avtvinge den enkelte teksten mening.

För at kunna lära oss något om texten, förutom vad som vid första anblicken utgör innehållet, måste vi studera kontexten, det vil säga: textens genre, den retoriska situationen och talaren respektive författaren. Texten måste tolkas som en del av en större helhet (Karlberg og Mral 1998:21).

Teksttolking hører inn under filologien og er en kvalitativ måte å arbeide på som er karakteristisk for de fleste humanistiske fagene. Ved å velge denne arbeidsformen får jeg ikke et fullstendig og uttømmende bilde av det feltet jeg studerer, men det er heller ikke målet. Som kulturhistoriker studerer man ofte et utsnitt av et utsnitt, og det som er interessant her, er hva teksten kan fortelle meg ut i fra den konteksten den fremkom i.

”Filologi er en disiplin som ønsker å lese historiske tekster med utgangspunkt i hvordan språket som finnes i disse tekstene, inngår i et vekselspill med historien som omgir dem (Jordheim 2001:245).” Filologien kan derfor peke på enkelte fremgangsmåter i forhold til å lese en tekst, men i bunn og grunn er det en praktisk øvelse som ikke kan styres av teoretiske refleksjoner eller regler. Å arbeide med tekst er og har vært vanlig innen mange humanistiske fagtradisjoner, men i følge Helge Jordheim finnes det i dag en redsel for at en for intens beskjeftigelse med teksten vil få virkeligheten til å forsvinne. Teksten må så fort som mulig nøytraliseres og bare ses på som et dokument som forteller om noe annet, eller utelukkende som et uttrykk for mening hos forfatteren. Denne redselen gjør at humanvitenskapene distanserer seg fra sitt opphav i filologien, som den vitenskap som tradisjonelt satte språket i sentrum for studiene (Jordheim 2001:17).

Nærlesning har ofte en tendens til å bli veldig nær, men i denne studien har jeg ikke i hovedsak nærlest enkelttekster, men analysert en serie med tekster over tid. I noen tilfeller har det vært interessant å forsøke analysesegrepene på enkelttekster for å belyse helheten, og motsatt. Dette har vært en prosess som har gått fra del til helhet og til del igjen.

Talehandlingsteori i praksis

En ting er teorier om lesning, en annen ting er det å faktisk lese. Å lese er en praksis som aldri fullt og helt kan styres av teoretiske refleksjoner eller regler. Teorier om lesning kan kun hjelpe til å generere nye lesninger, og som Jordheim skriver: ”[...] som er i stand til å reaktualisere forholdet mellom språk og historie som et forhold mellom en konkret, historisk

tekst og en like konkret og historisk kontekst (Jordheim 2001:265)”. Skinner har hjulpet meg til en ny lesning av materialet mitt. Å bedrive talehandlingsteori i praksis handler om å lese materialet gjennom å stille det spørsmål ved hjelp av begreper fra retorikken. En slik pragmatisk lesning legger som nevnt tidligere vekt på aktører, handlinger og konteksten. Denne måten å nærme seg Pedimus på startet jeg ikke med før jeg hadde hatt en rekke gjennomlesninger og kjente materialet mitt godt. Jeg følte at jeg stod litt fast og var ikke sikker på hvordan jeg kunne få noe mer ut av kildene mine, men ved å lese materialet mitt gjennom og foreta en retorisk tekstanalyse åpnet det seg for meg på en ny måte.

Å utføre en retorisk tekstanalyse

Det er en interesse for museumspedagoger og deres arbeid som har gjort at jeg har valgt dette temaet for oppgaven. I en retorisk analyse er det viktig å være klar over at denne interessen er med på å farge hvordan jeg tolker materialet mitt.

En retorisk analyse er en kvalitativ tolkende metode som studerer tekstens innhold. Målet er å få en forståelse for forfatterens hensikt og budskapets mulige effekt. I en retorisk analyse har forskeren et helhetsperspektiv; det er hele talehandlingen og dens kontekst som analyseres (Karlberg og Mral 1998:10ff). Første ledd i analysen er å bestemme tekstens sjanger, og i denne analysen er det tidsskrift som er kildens sjanger. For en tekstforsker er det viktig hele tiden å være bevisst hvilken sjanger man studerer. Deretter går man videre for å bestemme hvilken retorisk sjanger teksten hører inn under, men dette kan være vanskelig å gjøre. En tekst behøver ikke tilhøre en sjanger, men kan ha trekk av flere forskjellige. Den klassiske retorikken deles inn i tre sjangere, *genus deliberativum*, *genus demonstrativum* og *genus judiciale*. *Genus deliberativum* er den politiske talens sjanger, men gjelder også for diskusjoner på arbeidsplassen og i hjemmet. Talerens mål er at hans innlegg skal lede til en felles enighet. *Genus demonstrativum* er den seremonielle talens sjanger, for eksempel i bryllup eller begravelser. Formålet er at man forsøker å løfte frem egenskaper om det man snakker om. Den siste sjangeren er *genus judiciale*; dette er den juridiske talen der man enten anklager eller forsvarer. Siden middelalderen har også *homilietiken* blitt regnet under retorikkens område. Dette er prekener og handler om å forklare bibeltekster (Karlberg og Mral 1998:21ff). Ofte har det vært vanskelig å bestemme tekstenes sjanger, men disse kategoriene har vært til hjelp når det gjelder å bestemme hvilke retoriske funksjoner de hovedsaklig har.

Neste ledd i en retorisk analyse er å se på konteksten, hvilke regler, klart uttalte eller uskrevne, som finnes for denne typen tekst og situasjon. Her forholder jeg meg til tidsskrift som sjanger. Når det gjelder mottakerne, er dette i hovedsak andre museumspedagoger, siden Pedimus er et medlemsblad. For å få et ytterligere grep om mottakerne kan det være nyttig å stille spørsmål ved hvor de befinner seg i tid og rom i forhold til teksten og forfatteren da han skrev den, og i hvilken situasjon de møter teksten. Dette er ting det har vært vanskelig for meg å få konkrete svar på, men som det har vært nyttig å tenke på underveis. I hovedsak har teksten og mottakerne befunnet seg i samme tid, og dette er noe av det som er karakteristisk for tidsskrifter: de er et bilde på tiden. Publikum er tenkt å lese teksten med en gang den har kommet ut. Forfatteren tenkte antakelig ikke på en tekstanalytiker som en mulig leser av teksten hans da han skrev den. Når det gjelder mottakerne, så er det også snakk om man greier å overtale dem med sitt budskap. Det er snakk om mottakernes mentalitet, og i mitt tilfelle er det en tenkt gruppe som er ganske enige på det nivået at de alle er opptatt av formidling, og mener det er et sentralt aspekt ved museumsarbeidet.

Til slutt kan man spørre seg: hva er tekstens retoriske problem? Dette er viktig for å forstå den retoriske situasjonen. Det er snakk om de innvendinger det er mot budskapet i teksten, men som forfatteren er klar over når han skriver, og som han forsøker å møte med språklige virkemidler (Karlberg og Mral 1998:25f). De gangene det kommer frem uenighet og meningsforskjeller i Pedimus, har det vært en nyttig innfallsvinkel å se på om det kommer frem noe klart retorisk problem i teksten.

Tekst er en måte å overtale på, og i retorikken har man tre grunnleggende byggesteiner for overtalelse; ethos, logos og pathos. Ethos handler om troverdighet, og at man greier å fremstille budskapet sitt troverdig, er nesten viktigere enn om det man sier er sant. Logos handler om å overbevise gjennom fakta og fornuft. Pathos handler om følelser, både publikums og forfatterens egne (Karlberg og Mral 1998:31ff). I Pedimus benyttes ofte ethos, da det er viktig for museumspedagogene å fremstå som troverdige.

Når man skal analysere tekst, er det også interessant å se på om resonnementene er av induktiv eller deduktiv karakter. Induktive resonnementer er beskrivende og inneholder ofte mange eksempler slik at leseren kan få flest mulige faktaopplysninger for å danne seg et bilde av saksforholdene. Induktive tekster inviterer til samtale. En deduktiv tekst derimot er prinsipiell, her fremstilles allmenne sannheter eller prinsipper, og disse bør det ikke stilles spørsmål ved (Karlberg og Mral 1998:43f). I Pedimus er det i hovedsak induktive

resonnementer. Dette har sammenheng med temaene det skrives om, forholdet mellom forfatteren og leserne og hvor det publiseres. Det er ikke noe autoritetsforhold mellom dem som skriver i Pedimus og dem som leser det, for dette er i hovedsak de samme personene. De fleste artiklene er også skrevet med den hensikt å få i gang en samtale; et ønske er å kommunisere med andre museumspedagoger.

En retorisk analyse er en interessant måte å nærme seg en tekst på. Sentrale spørsmål i en slik analyse er: Hvordan ser konteksten ut? Hvem er teksten skrevet for, og hvem er de tenkte mottakerne? Hva er tekstens/forfatterens retoriske problem? Dette er spørsmål som hele tiden har ligget i bakhodet mitt under arbeidet med materialet, og det har hjulpet meg til å forstå hva forfatteren mente å si. I en retorisk analyse er det viktig med en nærhet til materialet, og at man ser verdien i teksten som tekst. På den måten er en retorisk analyse et hjelpemiddel for å kunne lese tekst som handling, slik som Skinner argumenterer for.

6. Kilder

Tradisjonelt har man i etnologien enten brukt materiell kultur eller intervjuer som kilde, og disse har blitt betraktet som konstituerende for etnologifagets identitet (Pedersen i Dugnad $\frac{3}{4}$ - 2001). Tidsskrifter har ikke vært noen sentral kildekategori innen etnologien, men har av mange blitt benyttet som en del av kildematerialet. Etter tips fra veileder kom jeg i min søken etter materiale over Pedimus som er museumspedagogenes eget tidsskrift, og det fremstod som en interessant innfallsvinkel til det jeg ville studere. Jeg har derfor valgt å benytte meg av tidsskrift som hovedkilde i denne oppgaven. Ole Marius Hylland gjorde det sammen i sin doktorgradsavhandling *Folket og eliten. En studie av folkeopplysning som tekst i tidsskriftet Folkevennen* fra 2002. Avhandlingen er en tekstbasert analyse som forsøker å forstå folkets posisjon i folkeopplysningen slik den kommer frem gjennom *Folkevennen*. Studien hans baserer seg også på en nærlesning av kildene. Det er teksten som utgjør objektet for analysen, mens historien danner konteksten rundt.

Et tidsskrift er et hefte eller blad som kommer ut med jevne mellomrom og som i regelen inneholder stoff om et enkelt fag eller emneområde. Tidsskrifter kan derfor i langt større grad enn bøker sies å presentere tidsbilder. På denne måten kan man si at tidsskrifter og andre periodika representerer alternative innfallsvinkler til det man ønsker å studere (Hylland 2002:17).

Pedimus som kilde

Pedimus er tidsskriftet til Norsk Museumspedagogisk Forening, i dag Seksjon for formidling innen Norges Museumsforbund, som ble stiftet i 1976, og har eksistert siden foreningens første år. Bak navnet Pedimus ligger det i følge forfatterne av det PEDagoger I MUSeene. Det ble i tidsskriftet første utgave utlyst en navnekonkurranse. Det var liten interesse for konkurransen, men da navnet ble annonsert, kom det likevel mange reaksjoner. Kommentarene gikk i hovedsak på at navnet fremstod som for tøysete. Dette kan tolkes som om man var opptatt av at foreningen skulle fremstå som en seriøs forening.

Pedimus ble frem til nr 1/2001 trykt og sendt ut til medlemmene og andre som hadde meldt sin interesse. Formatet var A5, og de første utgavene ble trykt på kopimaskin og stiftet sammen av redaksjonen, men etter hvert blir det innledet samarbeid med et trykkeri. Mengden materiale redaksjonen har fått inn har regulert størrelsen på Pedimus, som varierer fra 4 sider til ca 115¹². Antallet utgivelser pr år varierer fra 1 til 7¹³. Fra nr 2/2001 kom Pedimus kun som elektronisk utgave. Medlemmene får det tilsendt på e-post ved å melde seg på yahogroups, og dette kan også andre interesserte gjøre. I tillegg er det tilgjengelig på Museumsforbundets nettsider. Mitt materiale består av 87 stk trykte Pedimus og 18 elektroniske nummer fordelt på tretti årganger. Jeg har vært så heldig at jeg har fått de aller fleste numrene som Museumsforbundet hadde flere igjen av, til odel og eie. Det har vært nyttig å hele tiden ha materialet tilgjengelig. I tillegg har det vært morsomt at det har vært i form av originaler, og ikke kopier. Jeg har arbeidet tett opp mot kildene mine og føler at deres stemme kommer klart frem i oppgaven.

Innholdsmessig består Pedimus av møtereferater, henvisninger til stortingsmeldinger, innlegg om ulike undervisningsopplegg, referater fra studieturer, debattinnlegg (det klages litt på at det er for få av disse), om ulike virkemidler i formidlingen, presentasjon av ulike museer, info om utdanning man kan ta (foreningen har egen utdanningskomité), og erfaringer fra museumspedagogenes respektive museer. Bladet får mer teoretiske artikler de senere årene, og disse tar blant annet for seg ulike teorier i forhold til formidling.

Det er foreningens medlemmer som i hovedsak skriver i Pedimus, og mange av tekstene har ofte redaksjonen tatt initiativ til. Denne skifter regelmessig og har gått på omgang rundt i hele landet. Det er de mest aktive medlemmene som bidrar med tekster, og det er ofte samme navn

¹² Dette er et dobbeltnummer

¹³ Se kilder bakerst i oppgaven for hvordan dette fordeler seg.

som går igjen flere ganger innenfor en periode. Det er derfor ikke sikkert at Pedimus gjenspeiler medlemsmassens synspunkter, men kanskje kun en engasjert kjerne. I 1980 kom det er forslag i Pedimus (P 4/1980) om at man skulle dele foreningen i seks regioner, og at hver region skulle a ansvar for et nummer av Pedimus i året. Det ble opprettet en kontaktperson i hver region og redaksjonen, som på den tiden befant seg i Bergen, hadde ansvar for å sy det hele sammen.

PEDIMUS har vært et overskuddsfenomen, det har vært gøy å lage bladet. Vi har mast om bidrag og selv om vedtaket om regionsredaksjoner er fattet, vil det nok bli mast i tiden fremover også. Vi skulle egentlig lage et 1-2 siders stensilert informasjonsblad. Vi har vel havnet på et noe høyere ambisjonsnivå, men tydeligvis uten at det har gått ut over verken økonomien eller populariteten. PEDIMUS har vært et gruppearbeid og vedtaket i Tromsø medfører at gruppen utvides ytterligere (P 4/1980:27).

Dette er det Øystein Frøiland som skriver når han skal gi seg som redaktør av Pedimus. Han er fornøyd med det arbeidet som har blitt gjort med Pedimus, men ser frem til at man skal få innspill fra større deler av foreningen med det nye vedtaket.

Gjennom Pedimus får jeg et inntrykk av hva som har opptatt museumspedagoger de siste 30 årene, og hvordan dette har endret seg. Pedimus leder meg på en måte inn i deres verden, helt fra starten i 1976. Jeg ser pedagogene som en gruppe, og målet mitt er å skape et bilde av hvordan de som gruppe har reflektert rundt ulike temaer. Redaktørene og de som har sittet i redaksjonen har i stor grad styrt hva som har kommet på trykk, og hvilke saker det har blitt fokusert på. Dette har jeg valgt å ikke problematisere på bakgrunn av at jeg ikke kan se noen klare endringer i Pedimus når tidsskriftet har skiftet redaktør. I de tilfeller det har vært uenighet vil dette selvfølgelig gjenspeiles i min oppgave, for jeg er klar over at det ikke er en homogen gruppe jeg studerer. De som bidrar med innlegg i Pedimus er i hovedsak personer som arbeider med utadrettet virksomhet ved norske museer. Men variasjonen i arbeidsoppgaver er stor fra de landsdekkende museene med egne formidlingsavdelinger til små lokalmuseer med en ansatt som har ansvar for alle aspektene ved museumsarbeidet. Bare dette gjør jo at det kan være uenighet om hvordan man skal arbeide som formidlere, og hvilken rolle formidlingen skal ha i forhold til resten av museumsarbeidet. I hovedsak kan man likevel si at alle som har meldt seg inn i NMF, er opptatt av formidling og museumspedagogikk og ser viktigheten av at formidlingen har en sentral rolle på museene rundt omkring i landet.

Alt som står i Pedimus er ikke like interessant for min problemstilling, men ved å lese gjennom alle nr fra 1976 og frem til 2005 får jeg ikke bare et bilde av museumspedagoger og

deres fokusområder, men også av museet generelt, og hvordan det har forandret seg. Det har vært interessant lesning og morsomt å følge utviklingen både i tekstene og i konteksten rundt. Mange ganger har det også vært morsomt bare å se på de ulike måtene man uttrykker seg på, og hvor mye dette på mange måter har forandret seg de siste 30 årene. Tekstmessig har naturlig nok Pedimus forandret seg en god del i de årene det har eksistert. Dette er en naturlig utvikling av språk og fremstillingsmåte som også har skjedd ellers i samfunnet.

Andre kilder

Andre trykksaker fra NMF

For å sette materialet mitt inn i en kontekst har jeg valgt å benytte meg av annet materiale i tillegg til Pedimus, som også er produsert av NMF. Dette materialet består i hovedsak av prosjektrapporter, som mange ble skrevet i foreningens begynnelse da det var stor aktivitet. Blant disse er rapportene *Barn og Museum*, *Skole og Museum* og *Rørosprosjektet*.

Disse rapportene er med på å danne et helhetsbilde, og de viser noe av den aktiviteten som har vært i foreningen, og hvilke temaer det har vært stor interesse rundt. Jeg ser ikke på disse som en del av museumspedagogenes refleksjoner, men som kilder til konteksten.

Stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter

Også dette er kilder som har blitt benyttet for å sette museumspedagogene refleksjoner inn i en kontekst. På 1970-tallet skjedde det store endringer i kulturpolitikken, og som fikk betydning for museene og museumspedagogene. Disse nye tankene ble presentert i stortingsmelding nr 93 *Om museumssaken* (1971-72), nr 8 *Om organisering og finansiering av kulturarbeid* (1973-74) og nr 52 *Ny kulturpolitikk* (1973-74). Det er disse stortingsmeldingene som har vært mest relevante for meg, men jeg har i tillegg sett på nr 61 *Kultur i tiden* (1991-92), nr 48 *Kulturpolitikk fram mot 2014* (2002-2003) og nr 38 *Den kulturelle skulesekken* (2002-2003).

Av Norges offentlige utredninger har jeg brukt NOU 1996:7 *Museum. Mangfold, minne, møtestad* og NOU 2006:8 *Kunnskap for fellesskapet. Universitetsmuseenes utfordringer. Museum. Mangfold, minne, møtestad* tar for seg hele museumsfeltet. Da den kom i 1996, var det over 25 år siden det sist var laget en slik utredning om museer i Norge. Det er derfor ikke en enkel sak å få oversikt over norsk museumshistorie i de senere årene. Ti år etter, i 2006, kommer det en offentlig utredning om universitetsmuseene: *Kunnskap for fellesskapet*, som det også har vært interessant å se på.

Kildekritikk

Talehandlingsteorien er også en hjelp til å øve kildekritikk, og valg av metode og kildekritikk blir derfor et felles grep. Kildekritikk handler om hva en kilde sier; i denne studien er fokuset på skriftlige kilder, og hva disse kan gi oss svar på. Skinner er talsmann for bruk av skriftlige kilder, og hvordan tekster kan tolkes som handling. Ved å studere tekst mener ikke Skinner at man har mulighet til å forstå folks tanker, men målet er som han skriver selv; ”[...] to see things their way [...] (Skinner 2002:3)”. For å gjøre det er det en forutsetning at man har kunnskap om konteksten.

I Pedimus skriver museumspedagoger i stor grad for andre museumspedagoger. Det er et medlemsblad/ tidsskrift for NMF/Sff, en interesseforening for museumspedagoger og ikke en fagorganisasjon. Dette har betydning for hva slags saker og refleksjoner jeg kan finne i Pedimus. Fra å være et internt medlemsblad med til å begynne med en veldig intern tone, er Pedimus i dag tilgjengelig for alle gjennom Museumsforbundets nettsider (museumsnett.no/sff/ramme_pedimus-arkiv.htm). Likevel oppfatter jeg det i hovedsak som om museumspedagogene i tekstene skriver for hverandre.

Som kilde gir Pedimus meg innblikk i museumspedagogenes tanker og meninger. Det er deres refleksjoner rundt ulike temaer som står på trykk. Det er disse refleksjonene, og hva som kommer frem der, som er objekt for denne studien. I så måte fungerer Pedimus godt som kilde. Pedimus gir meg ikke svar på hvordan museumsformidling har blitt utøvet rundt omkring på museene, men det kan derimot si meg noe om museumspedagogenes tanker om hvordan man burde formidle, og hva som har vært viktig for dem å fremheve.

Del 3 Analyse av tekstens innhold

En analyse handler i bunn og grunn om at en mengde spørsmål stilles til og prøves mot materialet (empirien). Teorien hjelper til å stille disse spørsmålene. I denne delen vil det derfor være et vekselspill mellom teori og empiri (Öhlander 1999:19). Det er teksten som har vært min innfallsvinkel. Det er gjennom tekstene jeg har blitt kjent med museumspedagogene og deres arbeid, og det er tekstenes innhold jeg analyserer.

7. Museumsformidling som aktivitet

Pedimus tegner et bilde av hvordan museumspedagogene har tenkt rundt arbeidet sitt, hvordan de reflekterer, og hva de har reflektert rundt, og gir oss et innblikk i deres virkelighet. Det er en virkelighet som de på mange måter selv skaper gjennom de temaene de skriver om. Dette kapitlet vil gi en i hovedsak empirisk fremstilling av disse refleksjonene, med fokus på hvordan de reflekterer rundt museumsformidling som aktivitet. Hva og hvordan skriver de om formidling, hvilke begreper benytter de seg av, og hvilke holdninger har de? Hvordan endrer dette seg gjennom de 30 årene Pedimus har eksistert? Fordi pedagogikk som fagfelt i stor grad er opptatt av barn, vil det være et fokus på refleksjoner og tanker om formidling til denne målgruppen.

Tekstene gir ingen oversikt over hvordan formidlingen har blitt gjennomført i realiteten, men de gir et bilde av tankene og intensjonene bak museumspedagogenes arbeid. På denne måten gir disse tekstene meg også et innblikk i konteksten rundt tekstene jeg studerer. Det er museumspedagogene selv som skriver i Pedimus, men likevel er det ikke sikkert at det fremstiller et bilde som alle museumspedagoger vil si seg enige i. De første årene er det noen personer som er toneangivende og setter standarden. De er sentrale aktører i NMF og har innvirkning på hva det blir skrevet om i Pedimus. Personer som velger å skrive i Pedimus er engasjerte og ofte med i styret i NMF eller redaksjonen til Pedimus. Det er kollegaer som skriver for kollegaer, forfatterne kjenner leserne sine på forhånd, og har på mange måter de samme forutsetningene og interessene. Det er greit å vise de svake sidene ved de formidlingsoppleggene man lager, for da signaliserer man at man også selv er klar over dem.

1970-tallet: Museumspedagogene etablerer seg, og nye formidlingsformer inntar museene

På slutten av 1970-tallet blir formidlingen et sentralt tema i museumsdebatten. Bakgrunnen for denne interessen ligger blant annet i det som skjedde i kulturpolitikken på begynnelsen av

70-tallet og i de stortingsmeldingene som kom som ledd i denne utviklingen, og i kjølevannet av den.

Museumsarbeid har tradisjonelt vore innsamling, forskning og oppbevaring. I dei siste åra har denne tradisjonen endra seg. Formidling har vorte et sentralt tema i museumsdebatten (P 5/6/1979:16).

Sitatet ovenfor er hentet fra Pedimus på slutten av 70-tallet og sier en del om hvilken rolle museumspedagogene mener formidlingen har spilt på museet. Det som først møter en besøkende på et museum er utstillingen, og det er med på å definere museet som institusjon. Gjennom utstillingen formidles museets fagfelt. Formidling har derfor så lenge det har vært moderne museer, vært en del av museumsarbeidet gjennom de utstillingene som har blitt produsert. Også i ICOMs definisjon blir det presisert at et museum må formidle for å kunne kalle seg er museum. Artikkelforfatteren må derfor legge noe annet i formidlingsbegrepet eller ha en hensikt ved å fremstille det som noe nytt, noe som ikke tradisjonelt har vært sånn. Det som er nytt på 70-tallet, er heller ikke at man begynner å formidle det som man har utstilt til publikum, men at det blir et større fokus på å ha en pedagogisk tilnærming til det man gjør. Ved å se på formidlingsbegrepet på denne måten legitimerer forfatteren på en måte museumspedagogenes eksistens. De kan ha bidratt til at formidling har blitt et sentralt tema i museumsdebatten, men det er også slik at når dette har blitt et sentralt tema, så trenger man personer som jobber med det og videreutvikler ideene.

Det er et ønske om å finne nye måter å formidle på, og det handler om hva museumspedagogene tilfører for noe nytt til museene. Det er dette som er noe av deres prosjekt, og den måten de blir synlige på for resten av museet og for samfunnet rundt. De er klar over at det er en utfordring: ”Jeg skal ikke gi meg inn på noen summarisk gjennomgang av hva som finnes av spill og leke-aktiviteter på våre museer, men det er vel ikke for drøyt å påstå at mer kan gjøres (P 4/1977:6).” Med denne kommentaren, som kommer i foreningens andre år, gjør forfatteren sine kolleger oppmerksom på at de ennå har mye de kan gjøre for å utvikle formidlingsformene ved museene. I tillegg handler dette også om at forfatteren mener det ikke har blitt gjort mye for å utvikle formidlingen tidligere. Dette er viktig i forhold til å legitimere sin egen rolle som museumspedagoger. I hovedsak er det de som arbeider med formidling på museene som leser Pedimus, og i de første årene nesten bare medlemmer av foreningen, da tidsskriftet bare blir sendt ut til disse.

Som et ledd i prosessen med å utvikle nye måter å formidle på arrangerer NMF i sitt første år en arbeidskonferanse med temaet ”Barn og museum” 18.-20. mars 1976. ”Ønsket om å

forbedre museenes utadrettede virksomheter – og myndighetenes nye kulturpolitikk, er de fremste årsaker til disse begivenheter (Barn og Museum 1976).” Ønsket var å komme frem til konkrete tiltak som kunne klargjøre museenes rolle som kulturformidlere og særlig i forholdet til barn. Målet med konferansen var å sette museumsformidling til barn på dagsorden. I 1975 arrangerte Norsk kulturråd konferansen ”Barn og kultur”, men her ble ikke temaet barn og museum tatt opp. Bakgrunnen var at konferansen ikke hadde plass til flere temaer, men også at dette var et så vidt felt at det hadde fortjent sin egen konferanse. Foreningen og konferansen viser på den måten nye trekk i norsk museumsverden (Barn og Museum 1976).

Pedimus blir det første forumet hvor det kan utveksles erfaringer og ideer museumspedagoger i mellom. ”Med god hjelp frå medlemene voner me at ”Pedimus” skal vere eit kontaktskapande organ som kan formidle informasjon og gode idear muse og medlemer i mellom (P 1/1979:1).” Dette kjennetegner refleksjonene på 70-tallet. Museumspedagogene er i en utprøvende fase og derfor i en etableringsfase. Mange av refleksjonene bærer preg av å være informerende, og dette er noe av poenget med Pedimus; det skal være en kommunikasjonskanal. Det er referater fra styremøter og ulike konferanser som noen av foreningens medlemmer har deltatt på. De innleggene som tar for seg konkrete formidlingsopplegg bærer ofte preg av at disse oppleggene fremstilles som forsøk, og at forfatteren gjerne ønsker innspill og andre erfaringer tilbake. Det handler om alt fra bruk av lyd i utstillingen til emnekasser, spill og papirdukker. Det er et ønske om å gjøre ting best mulig, og en ydmykhet for den kompetansen som finnes rundt om kring blant de andre museumspedagogene. Vinklingen mot at formidlingen skal være pedagogisk forankret, er også forholdsvis ny. Likevel er det på 70-tallet færre refleksjoner rundt formidling som aktivitet enn man kanskje ville trodd. Det handler mer om å bli kjent med hverandre og danne seg en felles plattform som museumspedagoger.

Noe av det som kommer nytt på 70-tallet med museumspedagogene er at det blir vanlig å lage egne rom for undervisning av skoleklasser utenfor utstillingen, undervisnings- og aktivitetsrom. Dette henger sammen med museumspedagogenes samarbeid med skolen, og diskusjonen rundt forholdet mellom omvisning og undervisning. Begge disse temaene vil jeg komme tilbake til litt senere. Refleksjonene i Pedimus om dette handler i hovedsak om erfaringer rundt arbeidet, og det reflekteres i liten grad rundt det å gå bort fra det som skiller museet fra andre formidlingsinstitusjoner, nemlig utstillingen, til å benytte seg av et rom som like godt kunne vært et klasserom på en skole. Mange ganger ble nok også utstillingen brukt, og undervisningsrommet for å blant annet å holde på med aktiviteter eller etterarbeid. Ved å la

være å diskutere dette viser de at de ønsker å bruke skolen som referanseramme. Bruken av egne undervisningsrom er en romlig simulering av skolesituasjonen. Dette inntrykket forsterkes også ved at de bruker undervisningsbegrepet istedenfor formidling. Formidlingen har blitt pedagogisk forankret, og for å vise dette og for å signalisere et skifte kalles den nå i hovedsak for undervisning.

Pedagogikk er et nøkkelord som går igjen flere steder, og det skrives om pedagogiske opplegg. Det blir lagt vekt på at formidlingen skal være pedagogisk, og at den skal ta utgangspunkt i museets fagområde. Begrepet blir brukt bevisst for å skape en felles plattform. Ved å legge vekt på det pedagogiske aspektet forsterker museumspedagogene betydningen av sin egen eksistens. Målet er å styrke sin rolle som museumsansatte, på samme nivå som konservatoren. De forholder seg på mange måter mer til lærerne enn resten av museet de første årene. Målet er å vise at de er en ressurs for museet og en nødvendighet. Dette er et ledd i etableringsfasen i forhold til det å finne sin egen identitet. Man sammenligner seg med andre pedagoger fordi det er det man ønsker å være. Museumspedagogene legitimerer også sitt eget arbeid gjennom ved flere anledninger å referere til innstillinger og stortingsmeldinger. Disse blir brukt som et middel til å forsterke viktigheten av det de gjør.

I Pedimus skrives det lite eksplisitt om barn som en egen målgruppe, men museumspedagogene viser at de er klar over at barn ikke er en homogen gruppe. I Pedimus 4/1979 er det et resymé fra konferansen "Barn på Museer i Norden". Her blir dette reflektert rundt og det stilles spørsmål ved hva som egentlig menes med barn (P 4/1979:2). Utover dette er det få direkte uttalte tanker om barn som mottakergruppe, men det ligger der som en forutsetning når man legger så stor vekt på det pedagogiske. På 1970-tallet forandrer synet på læring og kunnskapstilegnelse seg, og barn blir sett på som en egen gruppe med egne behov og forutsetninger. "Det er ikke naturlig for barn i førskolealder å erfare verden bare gjennom syn og hørsel. Lukt, smak og følelser er like viktig (P 5/6/ 1979:7)." Sånn som formidlingen utvikler seg, ser man at dette er ting de tenker på og tar hensyn til, men det blir sjelden direkte uttalt.

Kort oppsummert kjennetegnes refleksjonene på 70-tallet av at museumspedagogene er i en etableringsfase, NMF er en ny forening, og Pedimus som medlemsblad prøver å finne sin form og funksjon. Dette er det første forumet for museumspedagoger, og derfor bærer refleksjonen rundt ulike formidlingsopplegg preg av å være informerende. Det er ikke mye debatt og det er liten uenighet. I tillegg virker det som om det er en del ting det ikke

reflekteres rundt, men som ligger der som selvfølgeligheter for dem som er innenfor. Dette er kanskje noe av grunnen til at jeg ikke finner så mange faglige refleksjoner rundt museumsformidling som jeg på forhånd hadde trodd. I Rørosprosjektet, som vil bli presentert nærmere nedenfor, er dette imidlertid ikke tilfelle, for her er metodeutviklingen og det teoretiske aspektet viktigst.

Rørosprosjektet

Sentralt i museumspedagogenes arbeid på slutten av 70-tallet var Rørosprosjektet, og dette preger derfor også en god del av materialet i Pedimus. Christian Andersen, museumslektor ved Tromsø Museum, var leder for prosjektet, og i følge Pedimus var han primus motor for prosjektet sammen med Arne W. Martinsen, styremedlem i NMF. Det er i hovedsak disse som skriver om prosjektet, i tillegg til at NMF gir ut flere egne rapporter og hefter i forbindelse med det. Gjennom dette prosjektet arbeider museumspedagogene frem en felles plattform. ”Foruten å skulle være et treningsprogram for NMFs medlemmer, ønsker man ved Rørosprosjektet også å gi noe av verdi til de lokalsamfunn hvor treningsvirksomheten blir bedrevet (P 4/1977:1).” Røros ble valgt ut av flere grunner, men i hovedsak fordi ressursene til museumspedagogisk aktivitet var mangelfulle.

Rørosprosjektet ble organisert ut i fra en rekke hovedarbeidsområder der temaene var skog, samer, landskap, gruvedrift, gard-seterdrift, håndverk-husflid-kunst og kirke-åndsliv. Museumspedagogene fikk selv velge hvilket tema de ville arbeide med ut i fra faglig interesse, men det ble lagt vekt på at det ikke var det viktigste i denne sammenhengen. ”Det er viktig med faglig ekspertise i gruppene, men det er viktig å presisere at målet er først og fremst å trene seg opp til å produsere materiell på en pedagogisk sett fornuftig måte (P 4/1977:3).”

Pedimus 5/1977 er et spesialnummer som bare tar for seg Rørosprosjektet, og fungerer som en grundig innføring for deltakerne. Her presenteres målet med prosjektet, og det settes inn i en kontekst. Det kommer frem i Pedimus at det har vært mye planlegging og organisering som ligger bak konferansen. Viktigheten av å gjøre dette ordentlig ligger under som en forutsetning. I ettertid blir også prosjektet trukket frem som foreningens største løft på 70-tallet.

Fysisk gikk seminaret på Røros av stabelen 20.-25. august 1978, men ideen kom allerede høsten 1975, altså året før NMF ble stiftet. I denne sammenhengen var samarbeidspartnerne på Røros viktige. Det ble tidlig etablert kontaktpersoner i forskjellige sektorer. Skolesektoren,

turistnæringen og det lokale historielaget var de viktigste samarbeidspartnerne. Det ble presisert at prosjektet var et faglig-pedagogisk samarbeid (P 5/1977:15). Samarbeidet med lærerne fremsto som kanskje det viktigste. Som museumspedagoger har man ikke samme mulighet til se effekten av undervisningsoppleggene slik som lærerne har, for man har ofte klassen bare en time eller to på museet før barna drar tilbake til skolen. I Rørosprosjektet var de derfor opptatt av å utforme undervisningsenheter som sikret gode evalueringsmuligheter (P 5/1977:16).

I ettertid ga hver og en av gruppene ut et fyldig hefte med det undervisningsopplegget de laget. Disse inneholder blant annet oppgaver, forslag til ekskursionsjoner og poster til naturstier. Organiseringen av Rørosprosjektet kan være et uttrykk for å ville være profesjonelle, og det er et faglig ståsted som utvikles.

1980-tallet: Samarbeidet mellom skole og museum utvikler seg

I 1977 arrangerer NMF en arbeidskonferanse med skole og museum som tema.

Rørosprosjektet setter fokus på samarbeidet med skolene, og på 1980-tallet blir dette et gjennomgående sentralt tema. Det kommer flere artikler som konkret tar for seg museumsformidling som aktivitet, og Pedimus er ganske omfangsrik i disse årene.

Allerede fra starten finnes det refleksjoner rundt samarbeidet mellom museum og skole. Mye av det arbeidet som museumspedagogene gjør, er i forhold til skole, så dette er noe som opptar dem i stor grad hele veien. Samarbeidet med skolene er altså viktig for dem, og særlig fremtredende blir det i forbindelse med den nye mønsterplanen for grunnskolen som kommer i 1987 (M87). De første årene er museumspedagogene opptatt av å bygge opp et godt samarbeidsforhold til skolene. De mener de har ressurser som skolene flittigere burde benytte seg av. Et ledd i dette er Rørosprosjektet, som jeg var inne på ovenfor.

På slutten av 70-tallet har mange museer begynt å bygge egne undervisnings- og aktivitetsrom i tilknytning til utstillingene. Bakgrunnen for dette ser vi klart i sitatet nedenfor.

Utarbeidelse av praktiske opplegg må sees i sammenheng med de undervisningsformer som nyttes i skolen. Der legges grunnen til de arbeidsvaner og holdninger eleven møter museet med, der legges også det faglige grunnlag som museumsundervisningen skal bygge på (P 1/1980:1).

Dette sitatet er hentet fra Pedimus 1/1980, og hele nummerert er viet utarbeidning av arbeidsoppgaver i museene. Denne utgaven av Pedimus fremstår som en mal for hvordan dette skal gjøres. Forfatterne er Eva Mæhre Lauritzen og Arne W. Martinsen, begge aktive i

NMF og i Pedimus. Ved å skrive at utarbeidelsen av praktiske opplegg på museene må sees i sammenheng med de undervisningsformer som benyttes i skolen, sier forfatterne at samarbeidet med skolene er viktig, og ikke bare for dem, men at det bør være det for alle museumspedagoger. Her er det to sentrale aktører som legger premissene for en hel gruppe. De vil benytte seg av de samme metodene, både for å gjøre museumsbesøket enklere for dem selv, men også så det blir enklere for lærerne å velge å dra dit. Lærere trenger ofte en unnskyldning, eller rettere sagt et faglig alibi i forhold til læreplanen, for å kunne besøke museet.

Det kommer likevel frem i Pedimus at forholdet til skolen for noen av museumspedagogene er litt ambivalent. I Pedimus nr 1/1981 tar en artikkel opp forholdet til skolen på en annen måte enn det som er gjort tidligere. Det har tidligere blitt fokusert på hvordan samarbeidet kan fungere i praksis, og hva museumspedagogene må gjøre for at det skal fungere. Denne artikkelforfatteren vil ha i gang en diskusjon; hun er ikke enig i at museene eksistensbetingelse skal være avhengig av skolen, og av hvor mange skoleklasser som kommer på besøk hver dag.

Museene skal altså være underbruk av den institusjonaliserte undervisning og oppfylle mål som er utformet av andre enn museene selv. Ikke har jeg hørt at museer var høringsinstans for f.eks. mønsterplanen (P 1/1981:39).

Artikkelen sitatet er hentet fra heter ”Skolen – fanden som tar lillefingeren” i spalten ”Min mening”. Uttalelsen handler om at museumspedagogen ikke bare vil at museene skal bli sett på som en aktør som skolen kan benytte seg av og kreve ting av, men at de vil bli tatt med i bestemmelsesprosessen. Dette kommer enda bedre til syne i forhold til de kommentarene som kommer i kjølevannet av M87. Museumspedagogene ønsker ikke å ta alt ansvaret, de ønsker heller å gi en del ansvar til lærerne og lære opp dem.

Ny mønsterplan for grunnskolen

”Tiden er kanskje inne til å innlemme museene i utdanningssystemet (P 3/1987:3)?” Denne setningen er en del av diskusjonen rundt den nye reviderte mønsterplanen for grunnskolen som kom i 1987 (M87). Da den kom, fikk den mye oppmerksomhet både i og utenfor skolen. Museene har ikke blitt viet noen betydelig plass, de er bare nevnt som et mulig ekskursjonsmål. Arne W. Martinsen plasserer museenes formidling i forhold til skolen i artikkelen sitatet er hentet fra. Han skriver at museene muligens ikke har vært tydelige nok på hva de kan bidra med, og at de heller ikke har gjort seg gjeldende i utformingen av mønsterplanen. M87 blir ganske grundig diskutert i Pedimus. Det er enighet om at det ikke

står noe konkret om hvordan skolen skal forholde seg til museet der, men flere steder kommer det frem at planen indirekte legger opp til at museet skal brukes.

Sentralt i M87 er det ansvaret som legges på hver enkelt skole i forhold til å finne samarbeidspartnere i lokalmiljøet, og å benytte seg av de ressursene som finnes der. Dette kommer det flere reaksjoner på i Pedimus. ”Museene vil bli utnyttet på en systematisk måte som aldri før. M87 gir rett og plikt til slik utnytting (P 3/1987:3).” Dette sitatet er også hentet fra Arne W. Martinsens innlegg. Den nye læreplanen legger opp til at man skal bruke lokalmiljøet og de ressursene som finnes der, og museet fremstår da som en selvfølgelig samarbeidspartner. Det som skaper denne irritasjonen er at museene ikke blir nevnt som en ressurs i denne sammenheng, men bare som et ekskursjonsmål. Det blir derimot referert til at leirskolene får en halv side. ”Museumsorganisasjonene burde ha gjort seg gjeldende ved utforming av mønsterplanen i likhet med hva Norsk Leirskoleforening har gjort (P 3/1987:3).” Forfatteren legger noe av skylden på museumsorganisasjonene, men det kan også tolkes som om han ønsker å motivere, for deler av den nye læreplanen skal utformes lokalt, og her mener han museene kan innlede et samarbeid med skolene, noe som kan gi en gevinst for alle. Han fremmer i tillegg et ønske om at museene i fremtiden også kan utvikle en mønsterplan som kan bli et bidrag til den nye museumsstrukturen (P 3/1987:3ff). Museumspedagogene føler seg litt forbigått i M87, og frykter at planen legger opp til at de lett kan bli utnyttet, men ved å tolke læreplanen på den måten, skaper de seg et område hvor de er en ressurs for skolen.

På årsmøtet til NMF i 1988 var den nye mønsterplanen hovedtema. All skrivingen rundt planen i Pedimus viser at museumspedagogene er kraftig interessert, og at den har stor betydning for dem. I artikkelen ”Mønsterplanen – et mareritt eller et gledelig tilskudd på formidlingssida innen kultur og tradisjonsfagene (P 1/1988:13)” av Helge Guttormsen kommer det frem skepsis til den nye mønsterplanen, i forhold til om museenes formidlingsformer er attraktive nok til at elevene kommer til å velge å dra til museene når de skal arbeide med prosjekter om lokalmiljøet. I tillegg setter han spørsmålstegn ved om museene kan fungere som distriktenes kunnskapsbank, for det er på denne måten formidlingen vil foregå. Det er en viss ironi noen steder i artikkelen, og det stilles mange spørsmål til museumspedagogene som gruppe. ”Er vi mentalt forbredt på en slik omlegging i museenes arbeidsfelt (P 1/1988:14)?” Spørsmålene er stilt for å få leserne til å reflektere i forhold til hvilken rolle de kan spille overfor skolene i tiden fremover.

Konkrete eksempler på samarbeid mellom skole og museum

På 1980-tallet kommer det flere innlegg i Pedimus om konkrete samarbeidsprosjekter mellom museer og skoler. En av dem som skriver et innlegg om dette, er Linken Apall-Olsen ved undervisningsavdelingen på Oslo Bymuseum. Etter at Oslo Bymuseum hadde hatt besøk fra en rekke klasser fra Majorstua skole våren 1987, kom skolens ledelse med en anmodning om at museet skulle lage et mer helhetlig undervisningsopplegg. Produktet ble et valgfagsopplegg som alle 7. og 8. klassene ved skolene fikk tilbud om å delta på, og temaet var lokalhistorie. Dette temaet passet godt i forhold til M87, og Linken Apall-Olsen viser at hun er klar over det. Hun signaliserer at hun er oppdatert, og at museumspedagogene gjør et arbeid for å utvikle seg, og komme sterkere på banen i forhold til skolen.

Som antydnet innledningsvis har vi allerede gjort oss en del erfaringer, og flere vil nok komme. Vi har fått mange nye problemer å forholde oss til. Mange av praktisk art, og dermed forhåpentlig løsbare. Verre er det å støte på rent pedagogiske problemer som remotivasjon og valg av virkemidler i undervisningen. Her har vi nok mye å lære av skolepedagogene (P 3/1987:12).

Hva mener hun egentlig med dette? Rent pedagogisk oppvurderer hun lærerne, for de har pedagogisk utdanning og dermed fagdidaktikken inne. Mange av museumspedagogene har verken en pedagogisk utdanning, eller bakgrunn. Hun stiller spørsmålstegn ved hvilke forutsetninger den typiske museumspedagog har for å drive denne typen undervisning (P 1/1989:27). Det hun trekker frem som det viktige her er bruken av gjenstander, feltarbeid og opplevelsesaspektet. Ved å trekke frem disse aspektene setter hun fokus på det som skiller museet fra andre formidlingsinstitusjoner: tingene som er der, og at man har andre metoder og mål for undervisningen. Samtidig som man ville at elevene skulle lære noe om lokalmiljøet sitt, var den opplevelsen de fikk like viktig, og det de lærte av den.

Et annet prosjekt som presenteres er et prosjekt satt i gang av Maihaugen, der de samarbeidet med en skoleklasse fra Lillehammer gjennom et helt år. Det fremstår i forhold til mange andre prosjekter som ganske omfattende. Her har skolen og museet gått sammen for å utvikle et opplegg, og det er ikke slik som det ofte er ellers at museet lager opplegg som de tilbyr skolene. Den måten å arbeide på var et nybrottsarbeid da Maihaugen forsøkte seg på det. Men det er en veldig tids- og ressurskrevende måte å formidle på, som jeg tror få har prøvd seg på i ettertid (P 1/1988). Artikkelen om opplegget er skrevet av Kirsti Krekling, den første museumspedagogen på Maihaugen¹⁴.

¹⁴ Informasjon fått på et møte med Kirsti Krekling på Maihaugen sommeren 2004.

Forholdet til skolen i de senere år

I begynnelsen fokuserte vi på å rette oppleggene våre direkte mot læreplanen, men med tida så har både lærere og vi museumspedagoger blitt så lei av dette, at vi nå rett og slett lager undervisningsopplegg ut i fra Agder naturmuseums visjon: Å skape nysgjerrighet! (P 2/2005:6).

Dette sitatet er hentet fra et innlegg som ble holdt på seminaret "Museene og den kulturelle skolesekken" i februar 2005 og på museumspedagogisk fagdag samme år, og senere gjengitt i Pedimus. Det er Beate Strøm, museumspedagog ved museet, som har skrevet artikkelen. Hennes utspill viser en endring i forhold til tidligere, der det eksplisitt har blitt uttalt at museene må lage opplegg som passer inn i skolens arbeid og læreplan. Kan hennes utspill tolkes som om de fleste jobber slik som Agder naturmuseum, eller er det fortsatt mange som lager opplegg i forhold til læreplanen? Jeg tror det siste. Det opplegget som presenteres her er et opplegg hvor museet drar ut til skolen, et "museum på hjul". Trenger ikke museumspedagogene lenger å støtte seg på lærerne, har de blitt trygge på det de selv driver med, og har de funnet sin egen form? Det virker som om opplevelsen kommer først, og at man gjennom opplevelse og nysgjerrighet kan formidle kunnskap. "Uansett hva slags opplegg vi lager, så forsøker vi alltid å appellere til så mange sanser som mulig. I tillegg til at elevene får se på ting, så bør de også lukte eller smake på ting, og selvsagt få ta på ting eller lage noe selv (P 2/2005:6)" Det blir også lagt vekt på at man vil formidle ut fra museets visjon. Dette blir presentert som mer spennende, og som noe lærerne også ønsker. Denne uttalelsen viser en vending bort fra lærerne og skolen og mot museet. Ved mange museer er det likevel fortsatt vanlig å lage undervisningsopplegg som passer inn i læreplanen. I forhold til den kulturelle skolesekken blir det kanskje laget opplegg som ikke går direkte inn i læreplanen, men som er knyttet til satsningsområder og for eksempel til spesielle jubileer. Disse oppleggene er gratis for skolene, og derfor interessante å benytte seg av selv om de ikke inngår i læreplanen. Men det Beate Strøm skriver er likevel interessant i forhold til hvilken vei formidlingen og museumspedagogene er på vei. Det handler om ulike metoder for å lære bort, og at museene må fylle en annen rolle enn skolen. De siste årene har det derfor særlig vært fokusert på nysgjerrighet nå det gjelder å få barn og unge interessert i realfag.

Utenom dette kommer det få refleksjoner i forhold til læreplanene fra 1994 (R94) og 1997 (L97). Det er interessant fordi refleksjonene rundt M87 var så fremtredende i Pedimus, og dette kan kanskje tolkes som om det på 1990-tallet ikke lenger hadde like stor betydning for museumspedagogene å vise at man forholdt seg til mål i læreplanene. Man hadde etablert sine referanserammer, og det var ikke like viktig å gjøre seg bemerket lenger.

Omvisning eller undervisning?

Forholdet mellom undervisning og omvisning er noe som har opptatt museumspedagogene, og som derfor har vært et tema i Pedimus helt fra starten. I Pedimus blir undervisning som begrep brukt forholdsvis konsekvent om formidlingen til barn og unge. Undervisning fremstår som et nøkkelbegrep for å legitimere det man driver med, og for å skape en relasjon til andre pedagoger. Refleksjonene rundt dette henger nært sammen med museumspedagogenes forhold til skolen og de arbeidsformene som benyttes der.

Forholdet mellom undervisning og omvisning blir det første gang reflektert rundt i Pedimus 1/1977, og på 70-tallet går dette igjen flere ganger. Når museumspedagogene snakker om formidling, kaller de det i de fleste tilfellene for undervisning. Undervisning blir fremhevet som den gode måten å formidle på, der det er en toveis kommunikasjon mellom formidleren og publikum. Omvisning derimot blir sett på som enveiskommunikasjon og på denne måten nedvurdert. Idealet er undervisningen. Omvisning er den tradisjonelle metoden for formidling på museet, men museumspedagogene har behov for å vise at det de driver med er noe nytt, noe annet, der deres spesielle kompetanse er viktig.

Som et ledd i dette, som jeg har nevnt tidligere, er det mange museer som begynner å benytte seg av egne rom når de skal undervise skoleklasser. ”Arkeologisk Museum i Stavanger [...] har i høst satt i stand to små rom i tilknytning til de arkeologiske utstillinger ved Stavanger Museum. Her drives det undervisning for skoleklasser i ukedagene. [...] Om søndagene er rommene åpne for alle (P 2/1976:6).” Å undervise i egne rom er veldig likt måten det gjøres på skolen, og det er nettopp her museumspedagogene finner sine referansepunkter. De er opptatt av å uttrykke at det de tilbyr publikum, og da særlig skoleklasser, ikke skal være omvisninger, men undervisning. Dette kan være fordi de vil distansere seg fra det som har blitt gjort av formidling på museer tidligere, som et ledd i prosessen med å etablere seg som en gruppe med et eget arbeidsområde. Ved å uttale dette utfører pedagogene samtidig en handling, de stiller seg sammen med andre pedagoger opp mot tradisjonell museumsformidling.

Men det er ikke alle museer på 70-tallet som har egen undervisningsstilling, og mange steder er det samme person som fungerer både som konservator og museumspedagog. Denne situasjonen er også reell på små museer i dag. På disse museene er det ikke like mange ressurser til å utvikle undervisningsopplegg, da disse oppleggene ofte er mer krevende enn den tradisjonelle omvisningen, både med hensyn til lokalisering og personale. Alle

museumsutstillinger passer ikke til denne formen å formidle på. Dette vises godt i et innlegg skrevet av Anniken Thue ved Gamle Bergen Museum i 1977. Utstillingene er åpne, og publikum har mulighet til å gå inn i 1880-talls interiører som er fylt av møbler og gjenstander i glass og porselen, ikke bare se dem gjennom en døråpning. Her fungerer omviseren også som vakt når han eller hun følger de besøkende, særlig skoleklasser, gjennom utstillingen. Forfatteren viser her en liten misnøye med at omvisningen blir nedvurdert. Dette er i motsetning til holdningene som kommer frem i Pedimus ellers på 70-tallet. Det handler både om at ikke alle museer har kapasitet til å legge om formidlingen så raskt, og at forfatteren her ikke er en "ekte Pedimus", men et assosiert medlem, som hun kaller seg (P 1/1977:3f). Hun skriver at hun synes det er litt merkelig at omvisningen blir nedvurdert på den måten når det tross alt er flere museer som ikke har, enn som har spesielle undervisningsstillinger. Innlegget fra Anniken Thue er en reaksjon på et spørreskjema sendt ut av NMF, utformet av sentrale personer i foreningen, for å klarlegge hvordan det står til med formidlingen rundt omkring på museene. Det er denne gruppen som har valgt å definere omvisningen som enveiskommunikasjon og undervisningen som toveiskommunikasjon. Museet hun arbeider ved, lar seg i følge henne, ikke uten videre bruke til den type moderne undervisningsopplegg som spørreskjemaet legger opp til. Ved å si at hun ikke er en ekte Pedimus, er hun på en måte litt ironisk. Hun er opptatt av formidlingen, men ser også de andre aspektene ved museumsdriften og har tydeligvis ansvar for flere arbeidsoppgaver ved sitt museum. Det skinner igjennom at hun synes holdningen til omvisningen og oppvurderingen av undervisningen er litt for overdreven og litt for lite gjennomtenkt i forhold til at det er et museum det er snakk om og ikke en skole.

Mange av medlemmene i NMF er ikke bare museumspedagoger, men har også andre oppgaver på museet. Deres interesse for formidlingen kan tolkes ut i fra at de er medlemmer i NMF, men de ser kanskje museet med flere øyne. Der jeg oppdager uenighet i Pedimus, tror jeg ofte dette er noe av årsaken, for alle har ikke samme utgangspunkt. På tross av dette er det i løpet av de tretti årene med utgaver av Pedimus relativt lite uenighet som kommer frem. Som organ legger ikke Pedimus opp til at det skal være et forum for konflikter.

Forholdet mellom omvisning og undervisning er et yndet diskusjonsfelt blant museumspedagoger på 70-tallet og tidlig 80-tallet, og mer sporadisk helt fram til ut på 90-tallet, men forholdet til og refleksjonene rundt problematikken endrer seg:

Vi drar på kurs og seminarer og på museumsbesøk i inn- og utland og lærer om og diskuterer nye former for utstillingsteknikk, elektroniske hjelpemidler, som billedspill og interaktiv video, og fengslende formidlingsformer som rollespill og drama. Omvisningen snakker vi ikke så mye om. De fleste museer har en eller annen form for omvisertjeneste, men kanskje synes vi egentlig alle at omvisninger er kjedelige (P 3/1992:14)?

Som sitatet fra 1992 viser, snakkes det ikke så mye om omvisningen lenger, men de fleste museer bruker omvisningsformen i noe av sin formidling. Forfatteren stiller spørsmål ved om det kanskje rett og slett snakkes lite om fordi museumspedagogene synes det er kjedelig. Omvisning som formidlingsform er ikke et resultat av museumspedagogenes arbeid, men har vært den klassiske måten å la besøkende oppleve museumsutstillingene på. Det er mulig at museumspedagogene til tider har syntes at omvisning har vært en kjedelig måte å formidle på, men jeg tror ikke at det er årsaken til at disse refleksjonene blir færre. Jeg tror det mer handler om at det ikke lenger er så viktig å skille undervisningen og omvisningen. Omvisningen kan godt ha en form som ligner mer på undervisningen med en toveiskommunikasjon. Dette kan tolkes som om museumspedagogene har funnet sin plass og ikke lenger trenger å bruke skolen som referansepunkt, men at de har fått egne referansepunkter.

Utover på 90-tallet er museumspedagogene mer opptatt av snakke om nye formidlingsformer, men i Pedimus 2/2001 kommer det frem at det fortsatt til en viss grad er viktig at formidlingsopplegg ikke er synonymt med omvisninger. ”For oss har det vore viktig at opplegga ikkje vert omvisningar eller førelesningar, men at elevane i størst mogleg grad vert aktiviserte (P 2/2001:6).” Dette er refleksjoner rundt et undervisningsopplegg om hus og byggeskikk i Sunnfjorden. Det virker som om holdningen fra 70-tallet om at omvisning og et aktivt publikum ikke er forenlig, fortsatt til en viss grad henger igjen.

Refleksjoner rundt andres arbeid

I mars 1981 arrangeres første studietur i regi av NMF, etter dette blir det en fast tradisjon, og mye av materialet i Pedimus stammer fra disse turene. Mye av det medlemmene reflekterer rundt har bakgrunn i det de har sett og opplevd på turene, og de impulsene de har fått.

Referater fra disse turene får stor plass i Pedimus på 80- og 90-tallet. Målet med turene er å få faglig påfyll, samtidig som det er sosialt og inspirerende å være sammen med andre museumspedagoger på tur.

”Vi skal ut å se og lære av andre, men ikke kopiere dem (P 3/4/1982:4).” Dette sier litt om formålet med turene og museumspedagogenes ambisjoner for sitt arbeid. I Pedimus er det i

hovedsak gjennom referater at jeg får et bilde av hva som skjedde på disse turene. Hensikten med referatene er å informere dem som ikke var med, og oppsummere for dem som var det.

På begynnelsen av 90-tallet var det et ønske fra styret i NMF at det skulle arrangeres minst en studietur i året. ”I grunn burde en studietur i året være selvsagt for oss som skal drive formidlingsarbeid i museene. Det gir ny inspirasjon og vi kommer hjem med mange gode ideer som er vesentlig i arbeidet vårt (P 3/1990:2).” Turene har gått til en rekke store byer i Europa: London, Amsterdam og Berlin, for å nevne noen. På turene besøkes en rekke museer, og i de fleste tilfellene har de på forhånd avtalt med formidlingsavdelingen ved de respektive museene slik at de kan få et innblikk i andres måte å formidle på.

Ved at en så stor del av materialet i Pedimus vies dette, viser det at museumspedagogene er opptatt av nye impulser. De ønsker ikke å stagnere, men målet er å utvikle eget fagområde. Et av studiebesøkene som gjorde sterkt inntrykk på museumspedagogene var besøket på Clarke Hall i Yorkshire, England, i mars 1989. Her fikk museumspedagogene et innblikk i rollespill som pedagogisk metode, og Clarke Hall blir et begrep blant norske museumspedagoger på 1990-tallet.

Levende museum, levendegjøring og rollespill

Levende museum blir på 1980-tallet et mål og er honnørord for de fleste museumspedagoger. Årsmøtet til NMF i 1987 har ”Levende Museum” som tema, og levendegjøring og rollespill som metode i museumsformidlingen blir diskutert. Noe av bakgrunnen ligger i impulser fra studieturer, og da særlig Clarke Hall i England, som vil bli nærmere presentert litt senere. Men levendegjøring er ikke et nytt fenomen, og sitatet nedenfor henspeiler på at dette på en side kan ses på som en tradisjonell måte å formidle på.

Nå er ”Levendegjøring” ikke noe nytt, men nettopp en videreføring av folkemuseumsgründernes utstillingsideal. På Maihaugen satt Anders Sandvig allerede under åpningen i 1904 i scene ”Levendegjøring” som ikke på noen måte sto tilbake for noe vi gjør i dag (P 2/1996:18).”

Sitatet er hentet fra Morten Bings artikkel ”Museumsformidling ved et årtusenskifte”. Han er opptatt av museumsformidling, men legger vekt på at man som museumspedagog må spørre seg hva et museum er, og hvilken betydning det har for samfunnet. I artikkelen skriver han at han er kulturhistoriker – etnolog. Han definerer seg ikke som museumspedagog, men ut fra fagbakgrunnen sin. Identiteten hans er knyttet opp mot etnologien, og ikke opp mot pedagogikken. Hans innfallsvinkel er litt annerledes enn den man i hovedsak møter i Pedimus,

der de fleste skriver ut fra et pedagogisk ståsted, selv om de også innehar andre roller på sine respektive museer.

Vi synes det er viktig at museumspedagogene tar del i debatten om framtidens museum. Tilsynelatende er det stor enighet om at framtidens museum skal være "et levende museum" hvor gjenstandene tas i aktivt bruk og hvor vi forener natur og kultur. Som eksempel på et moderne, levende museum har vi en artikkel om Klevfos industrimuseum hvor det er satt i gang en rekke spennende aktiviteter som har stor appell til publikum og som ser ut til å fungere svært godt pedagogisk (P 4/1990:1).

Dette sitatet er fra spalten "Fra redaksjonen", og sier en del om de tankene som er rådende blant museumspedagoger rundt 1990. Formidleren mener at målet med opplegget er å få til et blandingsforhold mellom undervisning og underholdning. "I tillegg har jeg hatt pedagogiske honnørord i bakhodet under arbeidet. Ut fra dette har jeg utvikla to teaterforestillinger og et omvisningsopplegg for skoleklasser (P 4/1990:40)." Her er det snakk om omvisningsopplegg, og ikke undervisningsopplegg som det har fremstått som riktig å kalle det. Dette bekrefter inntrykket av at museumspedagogene ikke lenger er så opptatt av å diskutere forholdet mellom omvisning og undervisning; man er mer opptatt av å skrive om nye formidlingsopplegg.

I starten var det stor entusiasme knyttet til bruk av rollespill i formidlingen, men det kommer mer kritiske refleksjoner rundt temaet etter hvert. Entusiasmen minker ikke noe særlig, men man er opptatt av at man ikke kan gi et realistisk bilde av fortiden, for "fortida er et fremmed land (P 4/1992:22)". I Pedimus 4/1992 har Morten Bing skrevet en artikkel med denne tittelen. Kjennetegnet ved de fleste av hans artikler er at han forsøker å sette i gang en debatt. Han presenterer en del motforstillinger mot bruk av levendegjøring, og det handler om at denne typen formidling ikke kan bli autentisk. Vi kan ikke sette oss inn i fortidige menneskers liv uten å ta med våre egne erfaringer. Det handler om museets troverdighet. Han sammenligner museene med temaparkene på mange områder når det gjelder fokuset på levendegjøring. Han skriver at akkurat som familieparkene gjør museene dette for å trekke publikum og gi dem underholdning og opplevelse. Han trekker frem planen rundt byggingen av Vikingland i forbindelse med Tusenfryd, som er en fornøylespark et par mil utenfor Oslo, og som representerer en type formidling av fortiden som museumspedagoger vil grøsse over. På den annen side sier han at denne type formidling ikke er så ulikt det som i de senere årene har vært en populær trend innen museumsformidling, nemlig levendegjøring. Her er det mange likhetstrekk, det er fragmenter og fortolkninger av fortiden som presenteres, og ofte gjennom oppdiktete personer. Målet for museet og temaparken sier han er de samme, det er

for å trekke publikum og for å gi dem en opplevelse. Å sammenligne med denne typen historieformidling, som regnes som uvitenskaplig, var nok noe de fleste museumspedagoger ikke ønsket. Forfatteren er klar over dette og viser det ved å skrive at han ikke må forstås galt, og at han fortsatt er en varm talsmann for levendegjøring på sin arbeidsplass. Han vil at denne typen arbeid skal fortsette, men at det skal bli en bevissthet rundt det, og at man selv om man kan ta av seg klokka man har på armen, så er det vanskeligere å fjerne den klokka man har i hodet. Dette handler om at den formidlingen som foregår på museene skal være faglig forankret. Dette er viktig for at museumspedagogene og museene skal bli tatt på alvor av fagmiljøene. Det er en generell enighet om at levendegjøring er en god pedagogisk metode for formidling på museet, men at det finnes feller å gå i, og som man må være klar over. Morten Bing vil få museumspedagogene til å reflektere, han har meninger, men vil ikke uttrykke dem for bastant. Dette er en trend som går igjen i Pedimus.

Utover på 90-tallet preges derfor Pedimus av en del refleksjoner rundt formidlingsopplegg som er basert på levendegjøring. Denne typen formidling presser frem spørsmålet: ”Hva vil vi med formidlingen (P 4/1992:27)?” Dette er et essensielt spørsmål for museumspedagogene, og ved å stille dette spørsmålet setter forfatteren fingeren på noe som er et grunnleggende spørsmål for museene. Men det er først her at jeg i mitt materiale kan se at museumspedagogene ikke bare reflekterer over hvordan de formidler, men også spør seg hva man vil med formidlingen. Det bringer en annen dimensjon i refleksjonen som jeg vil komme nærmere inn på senere.

I forbindelse med refleksjonene rundt levende museum kommer også refleksjonene rundt viktigheten av den gode fortelleren frem (P 2/1996:20). Det er også en måte å si at museumspedagogen som person er viktig, og at formidlingsformer som ikke er lagt opp med personlig kontakt, mister en viktig dimensjon. Den gode fortelleren er viktigere å ta vare på enn å hele tiden utvikle nye måter for å gi de besøkende opplevelser. Poenget med å ta opp dette temaet kan være å ville få museumspedagogene til å tenke, og ikke glemme det som er det grunnleggende i deres arbeid.

Clarke Hall

Clarke Hall er et konkret eksempel på bruk av rollespill i museumsformidlingen, og når NMF i mars 1991 arrangerte kurs i rollespill og psykodrama, var personen bak Clarke Hall invitert til å holde et innlegg, slik at de som ikke var med på studieturen i 1989, også skulle få oppleve

denne måten å formidle på (P 1/1991:42). Målet med kurset var at museumspedagogene skulle lære enkle metoder slik at de besøkende kan leve seg inn i en annen tid og et annet sted.

Som allerede nevnt er Clarke Hall et av de store forbildene blant norske museumspedagoger når det gjelder levende formidling, og etter besøket i 1989 ble levendegjøring og Clarke Hall nesten som synonymmer. Det som kjennetegner museumspedagogenes refleksjoner rundt Clarke Hall, er at det er opplevelsen opplegget gir som har gjort størst inntrykk på dem. Clarke Hall er et engelsk farmer house fra 1600-tallet som bare er åpent for bestilte grupper, i hovedsak skoleklasser. Som besøkende får man leve seg inn i England på 1600-tallet, og 90 % av alle som besøker Clarke Hall er utkledd under besøket. I tillegg har de to dyktige verter i Tony Stevens og Margaret Beaumont, alias Benjamin og Pricilla Clarke. Det er disse som gir liv til Clarke Hall, gjennom det opplegget og den måten de formidler på. Refleksjonen rundt dette opplegget legger vekt på det de besøkende får oppleve, at alle blir aktivisert, og at det er formidling gjennom flere sanser, som særlig er viktig når det gjelder formidling rettet til barn. Barn er ikke vant til å oppleve gjennom bare syn og hørsel. På Clarke Hall spiller lukte-, føle- og smakssansen en like stor rolle. Barna er med på å lage maten på samme måte som det ble gjort på slutten av 1600-tallet, og etterpå sitter alle samlet rundt bordet og spiser. Det handler om hvilke opplevelser et slikt besøk gir. De viktigste læremålene er at barna skal få kunnskap om fortiden og forståelse av historien (se P 4/1989 og P 3/1991).

Opplevelse eller opplysning?

Debatten om formidlingen skal være underholdning eller undervisning, henger nært sammen med levende museum og levendegjøringsprosjekter, og mitt inntrykk er at det på 90-tallet blir lagt ganske stor vekt på opplevelse (P 1/1991:24):

Etter analysene og kommentarene å dømme synes det som om museumspedagoger foretrekker utstillinger som gir rom for egenaktivitet. Begrepene "opplevelse" og "forståelse" synes også å bli stadig viktigere for formidlerne, mens læring i tradisjonell forstand er mindre framtrædende (P 2/1990:70).

Sitatet ovenfor er hentet fra et refleksjonsnotat som ble skrevet i etterkant av et seminar om museumsutstillingen som medium, som ble holdt i forbindelse med årsmøtet til NMF i 1990. Det er gruppen som hadde ansvaret som oppsummerer på denne måten, og det er deres tolkning av hva som rører seg blant museumspedagogene på denne tiden. Opplevelse blir trukket frem som viktigere enn opplysning. Denne forandringen kan tolkes som en del av det postmoderne. I P 1/1991 reflekterer Tommy Sørbo over denne utviklingen og forklarer det med at det er et skifte fra det moderne til det postmoderne. Geir Vestheim skriver i sin bok *Museum i eit tidsskifte* fra 1994 at publikum i dag har større forventning til opplevelse og

aktiviteter enn til kunnskapstilnærming (Vestheim 1994:17f). Museumspedagogene tilpasser seg utviklingen i samfunnet ved å være opptatt av dette, men som jeg har nevnt tidligere, er det et vekselspill der museet og samfunnet begge påvirker hverandre, og museenes fokus på opplevelse gjør også at publikum får forventninger.

Tekstene i Pedimus viser at det er en bevissthet rundt denne problemstillingen, siden det blir reflektert rundt temaet i flere artikler, og jeg ser kanskje en mer reflektert holdning enn jeg har sett tidligere. Dette handler om museets budskap, og hva det formidler. Morten Bing setter fingeren på det i en av sine artikler: ”De kulturhistoriske museenes utadrettede virksomhet kan ofte være en balansegang mellom ”sirkus” og seriøs kunnskapsformidling (P 3/1991:21).” Ved å sammenligne museet med et sirkus setter han det litt på spissen, men det ser også ut som om det er hensikten hans. Han ønsker å sette i gang en tankeprosess slik at man blir mer bevisst i forhold til det arbeidet man utfører. Sirkus er bare underholdning og opplevelse, mens målet med seriøs kunnskapsformidling er at målgruppen både skal lære og oppleve, og at det er et faglig fundament i det man formidler. Museumspedagogene er opptatt av dette fordi de gjennom de aktivitetene de lager for publikum, vil formidle noe av museets fagområde, samtidig som de gjerne vil gi publikum en opplevelse. Diskusjonen rundt dette er der fordi museumspedagogene trenger å vise at de er profesjonelle og ikke bare aktivitetsledere eller ”sirkusverter”. De har en faglig kunnskap i tillegg til den pedagogiske, og denne er viktig for å være en god formidler. Det er i tillegg viktig for dem å vise at de tar formidlingen på alvor. Morten Bing er litt ironisk i sin artikkel, og det samme kan sitatet under tolkes som.

Å få opplevelsesaspektet inn i større grad i museenes utadretta virksomhet ser jeg på som en positiv utfordring for formidleren og en viktig drivkraft i utvikling av museene i retning av å ta vare på kunnskaper om tilvirkning og bruk av museumsgjenstandene og ikke bare gjenstandene selv. Men dersom vi skal kunne gi mer opplevelse enn det fabelaktige tilbud vi har til folk som går med hendene på ryggen og ser inn i montrene våre, så kreves det langt større tilskudd til investeringer enn vi har i dag (P 2/1995:22).

Innfallsvinkelen og intensjonen med å skrive om dette problemet er hos Kristian Jansen en litt annen. Han mener at det er tilskuddene det står på, og sammenligner i artikkelen med de tilskuddene som blir gitt til div. lekeland, vikingland osv. Han setter i denne artikkelen også fingeren på gjenstandene, hvordan de kan brukes, og at de er forventet å ha evig liv på museet. Løsningen som skisseres, er at museet må gå mer aktivt inn for å videreføre og lære bort håndverket slik at det kan lages kopier av gjenstander som befinner seg på museet. Da kan gjenstandene brukes uten tanke på at de må bevares. I tillegg kan publikum få del i den

opplevelsen det er å lage for eksempel en Sunnfjordsbåt (P 2/1995:23ff). På den måten blir produksjonen en del av formidlingen.

I refleksjonen rundt opplevelse trekkes de ulike sansene frem, og det legges vekt på at det er viktig å appellere til flere enn hørselen og synet. ”*Rollespill, egenaktivitet, levendegjøring og problemorientert undervisning* blir da nøkkelord for å komme over fra det mer passive SE OG LYTTE til det aktive SE, LYTTE, SMAKE, LUKTE, FØLE OG HANDLE (P 4/1996:27).” Se og lytte blir alene trukket frem som passive måter å motta formidling på, mens de sammen med de andre sansene blir fremstilt som aktive. Forfatteren fremhever betydningen av opplevelse i formidlingen. Dette er det samme som Morten Bing har gjort i et av sine innlegg, der han skriver at målet med levendegjøringen er å ”gjenskape” fortiden. Men ved å sette gjenskape i hermetegn viser han at han er klar over at vi i dag ikke har mulighet til å gjenskape fortiden, dvs. at han problematiserer levendegjøringsprosjektet. Han sier at problemet kan være at man som museumspedagog kanskje ikke greier å formidle fortidens annerledeshet, klokka på armen kan taes av, men kanskje ikke klokka i hodet (P 2/1996:9ff). Han viser samtidig at han er opptatt av levendegjøring og ser på opplevelse gjennom sansene som et godt virkemiddel i formidlingen. Det som er poenget hans er at man ikke kan formidle på denne måten uten å hele tiden være seg bevisst hva man gjør og hvorfor. Han stiller spørsmål ved hvorfor man formidler, noe som er et tema det ikke tidligere har blitt reflektert rundt i Pedimus¹⁵. Dette tilfører en ny dimensjon til refleksjonen, som jeg før jeg startet med å sette meg inn i materialet, trodde jeg ville finne en del av, men som det ikke har vært så mye av.

Refleksjonene handler i større grad om hvordan formidlingen utføres, og hvilke ulike virkemidler som kan benyttes. I sitatet nedenfor, som er tatt fra referatet fra innlegget som personene bak Clarke Hall hadde på seminaret om rollespill og psykodrama, blir også stimuleringen av sansene trukket frem som det viktige.

Dette oppnår de ved å se hva som er ulikt deres egne hjem, ved å **høre** om hendelser som de aldri har hørt maken til, ved å **røre** ting de aldri har rørt ved før, ved å **smake** på mat de aldri har smakt før og ved å **lukte** nye og uvante lukter (P 1/1991:48).

De ulike sansene blir trukket inn som elementer det er viktig å stimulere og legge til rette for i undervisningen. Sansene er viktig i læreprosessen, det blir læring gjennom opplevelse. Det er altså egentlig ingen motsetning mellom opplevelse og læring. Det er metodene og

¹⁵ Ikke i følge mine observasjoner i alle fall.

tilnærmingene som har forandret seg. Det er en bevisstgjøringsprosess der man er opptatt av å vise at det er viktig at man som museumspedagoger er bevisste på hvilke problemstillinger formidlingen står ovenfor. Det poengteres at det arbeidet de utfører må være faglig styrt. Dette handler om at museene i dagens samfunn konkurrerer med en rekke andre medie- og underholdningstilbud om publikum. ”Jeg tror det er viktig å være klar over at vi ikke må konkurrere på de andres, men våre egne premisser (P 2/1991:8).” Dette er et punkt som ikke bare er viktig for museumspedagogene, men også for museet som institusjon hvis det skal overleve og ikke miste sin egenart. Refleksjonen utvikler seg mer og mer mot å se på museet som en helhet, og ikke bare formidlingen. Museumspedagogene legger tydeligere vekt på den teoretiske forankringen i refleksjonen.

Formidling i forhold til bevaring

Diskusjonen rundt aktiv bruk av gjenstander i formidlingen blir aktuell i sammenheng med levendegjøring som pedagogisk metode. Det handler om forholdet mellom formidling og bevaring, og her er det lagt opp til en potensiell konflikt mellom museumspedagoger og konservatorer. De har ofte ulike synspunkter på hvordan museet skal arbeide. I 1994 holdt NMF et eget seminar som hadde bruken av gjenstanden i formidlingen som tema. Dette viser at det er noe som helt tydelig opptar museumspedagogene.

Det diskuteres også om bruken av kopier i museal sammenheng, og da særlig i formidlingen. Det blir pekt på tilfeller der det kan være hensiktsmessig å bruke både kopier og originaler. Hvis man vil gi de besøkende en bedre forståelse av hva som skjedde i fortiden med tanke på å forstå nåtiden, kan det være like bra å ha en kopi som en original, ja kanskje bedre, for da kan man lettere arrangere rekonstruksjoner uten å tenke på at man må være forsiktig med gjenstandene. Er hensikten å gi en subjektiv opplevelse, er derimot originalen bedre egnet, den har en ekthet over seg, en slags aura, og det er snakk om det autentiske. Det legges også vekt på konteksten som et viktig aspekt ved god formidling. Konteksten er her ment å være museumsmiljøene og museumslandskapet (P 1/2001).

Mer reflekterte refleksjoner

Som jeg allerede har vært inne på, skjer det på midten av 1990-tallet en endring som går mot mer reflekterte refleksjoner i Pedimus. Noe av denne utviklingen kan kanskje forklares med det Per Bjørn Rekdal kaller tidens naturlige profesjonalitet. Han skriver at han ikke tror det er tenkt så mange nye museumspedagogiske tanker siden 1976, men at den store forskjellen mellom da og nå ligger i den daglige praksisen: i nåtidens selvfølgelige profesjonalitet (P

2/1996:21). Endringene bærer i hovedsak preg av at man begynner å diskutere på et annet nivå, og det er det jeg mener når jeg kaller refleksjonene for mer reflekterte. Det er flere dimensjoner som blir trukket inn i refleksjonen. I artikkelen til Morten Bing, som jeg var inne på ovenfor, er han opptatt av hvorfor man formidler, og ikke bare hvordan, som refleksjonene tidligere i hovedsak har dreid seg om. ”Museumsformidling ved et årtusensskifte (P 2/1996)” heter artikkelen hvor Morten Bing tar opp noen overordnede spørsmål som jeg ikke har sett det har blitt reflektert rundt i noen særlig grad tidligere. Han sier det er viktig for en museumspedagog å spørre seg selv hva et museum er, og hvilken betydning det har for samfunnet:

Når vi er på jakt etter formålsparagrafer vender vi ofte tilbake til det magiske formularet: samle, bevare, forske, formidle. Men dette er en arbeidsbeskrivelse, *ikke* en målsetning. Samle, bevare, forske og formidle er *hva* vi gjør, ikke *hvorfor* vi gjør det (P 2/1996:9).

Når han skal svare på *hvorfor*, snakker han ikke bare om hvorfor man formidler, men også hvorfor man samler og bevarer. Han viser at han har et helhetlig blikk på museet og det arbeidet som utføres der. Forskning og formidling bør i følge Bing være de to museumsoppgavene som er knyttet tettest til hverandre. Han skriver; ”*Forskning blir meningsløs uten formidling, formidlingen blir tankeløs uten forskning* (P 2/1996:15)”. Dette er en ny type holdning til forskningen. Den blir sett på som en ressurs og ikke som et område som man skal konkurrere med. Disse refleksjonene er mindre konkrete i forhold til dem som har kommet tidligere. Morten Bing skiller seg ut som en nøkkelperson når det gjelder denne endringen i refleksjonene, men trenden er gjennomgående og kan også leses hos andre. Gjennomgående er det nummeret av Pedimus som Bings artikkel står i, nr 2/1996, preget av at tekstene er ganske reflekterte. I denne sammenheng er det et nøkkelnummer, men tendensen er der ellers også.

Med de mer reflekterte refleksjonene blir det satt fingeren på nye problemstillinger, og dette forteller noe om museumspedagogenes forhold til formidlingen. Men det er også et naturlig ledd i profesjonaliseringen i samfunnet som sådan. Mye har skjedd siden slutten av 1970-tallet, og mye som museumspedagogene så på som aktuelt å skrive om da, har i dag blitt selvfølgeligheter. Som yrkesgruppe har museumspedagogene naturlig nok også blitt mer profesjonelle. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i neste analysedel, der jeg vil se på hvordan museumspedagogene reflektere over seg selv som aktører.

Pedimus som nettavis

Fra 2001/2 kommer Pedimus bare som nettutgave. Internet er ikke lenger noe nytt medium, og de fleste arbeidsplasser har tilgang til det. Likevel er det alltid litt motvilje mot å ta i bruk ny teknologi. Internet oppleves på en annen måte enn trykt skriftlig materiale, i tillegg har man kanskje en annen holdning til å skrive tekster som skal publiseres på Internet. Det er to aspekter her, Pedimus blir med dette tilgjengelig for alle som er interesserte, og det handler om at tekster på internet ikke føles så "endelige" eller permanente som tradisjonelle trykte tekster. Pedimus får med denne omleggingen en annen stil, og dette har betydning for hvordan museumspedagogene reflekterer. Den personlige tonen er ikke der på samme måte lenger, denne dempet seg også de siste årene med papirutgaver. I P 1/2002 oppfordrer redaktøren medlemmene til å skrive innlegg om generelle museumspedagogiske emner: "Gjerne KORTE artikler som analyserer styrker/svakheter med opplegg som dere har prøvd ut, oppsummering av fagdebatter og drøfting av utstillingsteknikker (P 1/2002:1)." Stikkord her er analysere, drøfte og oppsummere, og ønsket er å bringe refleksjonene et hakk videre, se ting med nye øyne og analysere det man driver med. Dette er et ledd i det å være profesjonell i det arbeidet man utfører.

Pedimus' form og funksjon blir forandret med at den kommer på nett. Det er en regelmessighet i utgivelsene, og dette gjør at Pedimus innholdsmessig blir bestående av en del praktisk informasjon om for eksempel forestående kurs, ledige stillinger, og informasjon om ny aktuell litteratur. Det blir noe færre refleksjoner rundt museumsformidling som aktivitet. Men det er fortsatt innimellom innlegg som presenterer ulike formidlingsopplegg og erfaringen med disse. Merethe Frøyland skriver i P 1/2003 et innlegg med overskriften: "Finnes det en oppskrift på god formidling? Teori og forskningsresultater". Innlegget ble også presentert på et seminar om den kulturelle skolesekken samme år. Dette er en del av Frøylands doktoravhandling, der hun har skrevet om hvordan museene kan bidra til å øke folks naturvitenskaplige forståelse. Hun er opptatt av det teoretiske aspektet, og skriver selv at det ikke finnes en oppskrift på hvordan det skal gjøres, men at hun vil presentere et pedagogisk rammeverk som kan være til hjelp. Denne typen teoretiske refleksjoner som tar for seg bruken av pedagogiske metoder, er ny. Man har tidligere vært opptatt av at det arbeidet man gjør skal være pedagogisk forankret, men det har vært lite refleksjoner rundt pedagogiske metoder.

Pedimus omtales ikke lenger som et tidsskrift, men som en nettavis. Det som er interessant her, er at Pedimus får en litt annen funksjon, og museumspedagogene bruker mediet annerledes enn tidligere.

Sammenfattende betraktninger

I dette kapittelet har vi fått et innblikk i hvordan museumspedagogene har reflektert rundt museumsformidling som aktivitet. I begynnelsen var det viktig for dem å vise at det arbeidet de gjorde var pedagogisk lagt opp, og undervisning blir brukt om den formidlingen de utførte. Dette utvikler seg til å bli et ganske innarbeidet begrep blant museumspedagogene, men jeg vil si at det ikke har den samme funksjonen i dag som på 1970-tallet. Samarbeidet med skolene har vært viktig hele veien og er det også i dag. Dette er et av de temaene som er gjennomgående i hele perioden, og som ikke slutter å engasjere.

Refleksjonene handler i stor grad om hvordan man formidler og ikke om hva og hvorfor. I starten kan dette forklares med at museumspedagogene hadde behov for å finne sin egen arbeidsform. Refleksjonene rundt det blir viktig fordi det er det som skiller dem fra den formidlingen som tidligere hadde blitt bedrevet ved museene. Man er opptatt av å presentere nye formidlingsformer, og i den forbindelse er det på et tidspunkt mest fokus på levendegjøring og bruk av rollespill som metode i formidlingen. Her er opplevelse og opplysning viktige begreper som museumspedagogene benytter seg av. Selv om man er opptatt av at det arbeidet man utfører skal være undervisning, er det også fokus på opplevelse og ikke bare læring i tradisjonell forstand. De gangene det reflekteres rundt hva som skal formidles, handler dette i hovedsak om forholdet mellom forskning og formidling. Skal museumspedagogene formidle det konservatoren velger ut, eller skal de selv forske for så å formidle? Det er kanskje ikke så mange refleksjoner rundt dette temaet, men likevel er det interessant fordi der fremstår som litt betent. Museumspedagogene ønsker gjerne å være med i formingen av utstillinger. Men her er det i tillegg en debatt om museumspedagogene skal ha forskningsplikt, om det skal være en del av deres arbeidsinstruks. Dette er det en del uenighet om, noe som vil jeg komme nærmere inn på i neste analysedel.

Hvorfor man formidler, har man reflektert lite rundt. Morten Bing kommer med noen tanker rundt dette på slutten av 1990-tallet, men ellers er det lite synlig. Det kan tolkes som om museumspedagogene ikke ønsker å sette spørsmålstegn ved denne problematikken, fordi de tar egen eksistens berettigelse for gitt. Uten formidling hadde de ikke hatt noen rolle å fylle, og derfor er det ikke naturlig for dem å stille spørsmål ved hvorfor man gjør det i et

medlemsblad, som jeg tolker har som funksjon å være et samlende organ for museumspedagogene.

Bruken av undervisningsbegrepet blir etter hvert ikke så konsekvent, og i refleksjoner som handler om forholdet mellom forskning og formidling, brukes hele tiden formidling som begrep og ikke undervisning. Når man forholder seg til museet, brukes formidlingsbegrepet, men når man snakker om eget arbeid og ønsker og planer, bruker man undervisningsbegrepet. Da peker man utover mot skolene og legger vekt på det pedagogiske aspektet. Skoleverket fremstår på mange måter som museumspedagogenes viktigste referanse, og det er i forhold til dette de vil bli bedømt.

Noen temaer er ikke så aktuelle å diskutere etter hvert, og dette er det flere grunner til. Noen ting blir etter hvert selvfølgheter for museumspedagogene som gruppe. Andre temaer blir borte fordi de ikke lenger er aktuelle. Det handler om at refleksjonene endrer seg i takt med endringer i samfunnet.

8. Museumspedagogenes refleksjoner over sin egen rolle

I dette kapittelet forskyves fokuset litt, og tekstene i Pedimus er lest med henblikk på å se på hvordan museumspedagogene reflekterer rundt sin egen rolle som museumspedagoger.

Refleksjonen analyseres i hovedsak ut i fra profesjonsbegrepet til Ulf Torgersen, som jeg presenterte i teorikapittelet (Torgersen 1972).

Torgersen sier at man har en profesjon når en bestemt langvarig utdanning erverves av personer som er orientert mot oppnåelsen av bestemte yrker, og at dette er yrker som i følge sosiale normer ikke kan fylles av andre enn personer med denne utdannelsen (Torgersen 1972:10). I følge denne definisjonen kan man ikke si at museumspedagogene innehar en egen profesjon, men en del av det som skrives i Pedimus, kan tolkes som om museumspedagogene gjennom Pedimus går igjennom en profesjonaliseringsprosess. Alle profesjoner må gjennom en slik prosess for å kunne bli en profesjon. For å forklare denne prosessen tar Torgersen i sin bok utgangspunkt i teorien til den amerikanske sosiologen Harold Wilensky. Han har utviklet en teori om hvordan fenomenene i en profesjonaliseringsprosess følger etter hverandre i en bestemt rekkefølge. For det første må yrket, i følge Wilensky, være et heldagsyrke, og det må finnes en formell utdanning til dette yrket. Så må det være en organisasjon av yrkesutøvere, og han sier det først dannes en lokal og så en nasjonal forening. Det må finnes en offentlig godkjenning av yrkesutøveren, og til slutt må det være en kodeks som fastslår yrkesinnehaverens plikter og spesifikke krav. Torgersen er ikke helt enig i alle disse punktene, og mener at denne utviklingsrekken passer best for å forklare fremveksten av de klassiske profesjoner, og ikke passer så godt på de profesjoner som har vokst frem i senere tid (Torgersen 1972:31ff).

Torgersen skriver at det hos de nye yrkesgruppene er en bevisst bestrebelse frem mot en profesjonell status, og at det er tydelig at de aspirerende profesjoner har blikket rettet mot allerede etablerte profesjoner (Torgersen 1972:35f). ”For det andre er det en klar følelse av at det gjelder å oppnå noe *raskt* [...] De aspirerende profesjonene har hastverk, det skal skje fort. Denne utålmodigheten kan en lese ut av en rekke yrkes- og fagblad (Torgersen 1972:36)”. Her setter Torgersen fingeren på akkurat noe av det jeg mener å se når det gjelder museumspedagogene.

Andre viktige aspekter som trekkes frem i profesjonaliseringsprosessen, er i følge Torgersen ønsket om at en slik prosess skal bidra til en høyere sosial status. Han trekker også frem at den for å være en vellykket profesjon må støtte seg på en vitenskap (Torgersen 1972:36). Dette henger sammen med fokuset på formell utdanning, og at denne kjennetegnes av en sterk vekt på teori. Det holder ikke å kopiere og observere personer som allerede innehar profesjonen (Torgersen 1972:12). I følge Torgersen er nettopp denne avhengigheten av vitenskaper noe av det sentrale ved moderne profesjoner.

I det følgende vil jeg presentere museumspedagogenes refleksjoner rundt seg selv, samtidig som jeg tolker det de skriver i forhold til Torgersens begrep om profesjonalisering, i tillegg til at jeg ser på teksten som handling, jf. Skinner.

Pedimus' funksjon

De første årene er det i Pedimus et fokus på å etablere seg som en forening, og "museumspedagogen" som en seriøs aktør. De er opptatt av å være profesjonelle i det arbeidet de gjør, men kanskje like viktig eller viktigere er det å fremstå som profesjonelle: "[...] eg mistenkjer medlemmene i NMF for å vere mange hakk meir profesjonelle i arbeidet sitt enn bladet eigentlig uttrykkjer (P 4/1981:6)." Dette inntrykket sitter jeg også igjen med. Å få et inntrykk av museumspedagogenes profesjonalitet er ikke enkelt gjennom Pedimus, særlig ikke i de første årene, som er en type formingsfase. Bladet er i tillegg et internt medlemsblad, og til tider veldig internt. Det blir referert til personer med fornavn, og for dem som ikke er aktive, kan det kanskje være vanskelig å komme innenfor. Også medlemmene tar opp i et av de første årene at Pedimus trenger en fornyelse, og det ligger implisitt at de ønsker at Pedimus skal fremstå som mer profesjonelt.

I Pedimus 4/1981 kommer Asgjerd Taksdal med tanker om hvordan hun kunne se for seg denne endringen, og trekker frem *Norsklæreren* som et fagblad det fremtidige Pedimus gjerne kan sammenligne seg med. Hun ønsker også flere faste spalter og en tone som ikke er så privat. Dette skriver hun er for å kunne nå ut til flere. Men etter å ha lagt frem mulighetene hun ser for forbedring, legger hun til:

Men eg ville også bli sjeleglad om Pedimus fekk behalda noko av den uformelle, sjelevarmande nærleiken som bladet har no, over i si vaksne framtoning (P 4/1981:7).

Innlegget hvor dette sitatet er hentet fra, er skrevet på oppfordring. Redaksjonen gikk aktivt ut og ønsket innspill på hvordan Pedimus kunne utvikle seg videre. Ved å trekke frem *Norsklæreren* som eksempel signaliserer hun hva som er forbildet. Hos de nye yrkesgruppene

skriver Torgersen at det er en bevisst bestrebelse frem mot en profesjonell status, og at det er tydelig at aspirerende profesjoner har blikket rettet mot allerede etablerte profesjoner (Torgersen 1972:35f). Her retter museumspedagogene blikket mot lærerne, på samme måte som jeg så i forrige kapittel i forhold til museumsformidling som aktivitet.

Som fagblad/ tidsskrift for museumspedagogene er Pedimus i hovedsak et organ som skal ha en samlende funksjon, slik jeg tolker det. På årsmøtet i 1982 ble det stemt over om man skulle beholde Pedimus som ”husorgan” for NMF, eller om NMF skulle ta initiativ til en museumsavis for hele det norske museumsvesenet. I forkant av avstemningen ble de to forslagene diskutert, og diskusjonen ble i Pedimus beskrevet som sprikende. Det ble pekt på at det manglet en presisering av målgruppen, og at en museumsavis trolig ville drukne blant andre aviser og tidsskrifter. Det var bedre å holde på et allerede eksisterende organ. I stedet for å gjøre Pedimus om til en museumsavis for hele museumssektoren, gikk man inn for å opprette en ny museumsavis i samarbeid med NKKM¹⁶ og NNML¹⁷. Dette viser at museumspedagogene ser viktigheten av å beholde Pedimus som et internt organ. Dette fortsetter de også med etter at de blir en del av Norges Museumsforbund i 1996.

Ved å reflektere rundt hvilken form og funksjon Pedimus skal ha viser museumspedagogene at de er bevisste hvilken rolle et slik organ kan spille. De ser viktigheten av å beholde sin egenart samtidig som Asgjerd Taksdal argumenterer for å nærme seg den formen som norsklærerene har på sitt tidsskrift.

Skal det være et skille mellom forskning og formidling?

Dette er et av temaene som skaper debatt i Pedimus. Det handler om hvilket standpunkt man som museumspedagog skal ha til forholdet mellom forskning og formidling, og hva som skal være en del av museumspedagogenes arbeidsområde. Sentralt i forhold til denne problematikken er debatten rundt lektorinstruksen ved Tromsø Museum.

Lektorinstruks på Tromsø Museum

1980 er et aktivt år i Pedimus, og redaksjonen vedtar å gi ansvaret for Pedimus til de ulike NMF-regionene, slik at det blir gitt ut regelmessig 6 nummer i året. Sentralt i Pedimus i disse årene er debatten rundt lektorinstruksen på Tromsø Museum. Vi er fortsatt i museumspedagogenes etableringsfase, og denne saken får på mange måter en litt prinsipiell

¹⁶ Norske Kunst- og Kulturhistoriske Museer

¹⁷ Norske Naturhistoriske Museers landsforbund

status under disse forutsetningene. Dette er også en sak som det kan se ut som får et prinsipielt innhold for mange.

Det er på årsmøtet i Tromsø i mars 1980 at "Instruks for museumslektor ved Tromsø Museum" blir tatt opp som egen sak. Allerede på høsten 1979 hadde styret i NMF fått oversendt fra Tromsø Museum forslag til nye instruksjoner for museumslektorer, og dette ble behandlet i styremøte i desember samme år. Stridens kjerne, som et av innleggene i Pedimus kaller det, er hvorvidt museumslektorer skal ha forskningsplikt. Tromsø Museum er et universitetsmuseum, og i instruksjonen blir museumslektorene plassert sammen med konservatorene blant dem med vitenskaplige mellomstillinger, og har derfor plikt til forskning, formidling (undervisning) og administrasjon. Det nye i forhold til de gamle instruksene er at stillingen nå krever plikt til forskning. Det som i den gamle instruksjonen var fremhevet som en slags formålsparagraf, at museumspedagogenes hovedoppgave var å popularisere og formidle forskningens problemer og resultater, gjennom å stimulere til en toveiskommunikasjon, er nå bare et underpunkt (P 2/1980:3ff). Styret i NMF er uenig i den nye instruksjonen, og etter å ha tatt det opp i styremøte, sender de et brev til Tromsø Museum. Hovedinnsigelsen går på plikten til forskning. "NMF's styre er uenig i innholdet i det nye pkt. 1. Slik instruksene nå er utformet vil forskjellen mellom museumslektor stillingen og konservatorer viskes ut (P 2/1980:5)." Styret er også redd for at stillingen, slik den fremkommer i den nye instruksjonen, skal bli et springbrett til stillinger med høyere vitenskaplig status. Skepsisen gjelder også i forhold til ansettelse, "[...] når begrepet "plikt til forskning" er framhevet så sterkt i den nye instruksjonen vil dette slå ut ved ansettelse, slik at søkere med praksis i forskning vil bli forstrøket framfor de med pedagogisk praksis (P/1980:5)." Styret kommer med forslag til at "plikt til forskning" endres til "rett til forskning", også med henblikk på at forskningen skal være faglig, pedagogisk forskning (P 2/1980:6).

Det er styrets innspill om instruksene som setter i gang en debatt, ikke de nye instruksene i seg selv. Styrets uttalelser viser holdningene til de sentrale personene i NMF. Det kan se ut som om de ser på det som sin oppgave å kjempe for formidlingens plass, og for at museumspedagogen skal ha en plass på museet. De er redde for at de nye instruksene ikke bare skal ha noe å si for Tromsø Museum, men at de vil ha innvirkning på andre museale institusjoner (P 2/1980:5). Foreningens formål er å styrke museumspedagogenes plass på museene, og en utvisking av skillene mellom de ulike yrkesgruppene fremstår da som en trussel. I følge Torgersen er historien om profesjonen også historien om konflikten mellom dem (Torgersen 1972:28), og det kommer klart frem her at styret i Pedimus er bevisst på at en

museumspedagogs/museumslektors rolle skal være en annen enn en konservators. Men i dette tilfellet er det ikke full enighet blant medlemmene i NMF om styrets uttalelse.

Dette er stikk i strid med min egen oppfatning. Jeg kan ikke se at det er uheldig å viske ut grensen mellom museumslektor og konservator. Tvert imot. En museumslektor er en vitenskaplig tjenestemann på lik linje med de øvrige ansatte. Eneste forskjellen er at museumslektoren har formidling som sitt spesielle arbeids- og ansvarsområde. Konservatoren formidler også (P 2/1980:7).

Her viser Ellen Karin Hougen at hun mener det synet styret har gått inn for, er meget uheldig. Hun uttrykker også at hun synes det er merkelig at styret har uttalt seg på foreningens vegne om noe som man vet det vil være stor uenighet om blant medlemmene. "Vet" er understreket i teksten. Innlegget er kort, og hun velger å ikke begrunne sin misnøye noe ytterligere. Dette forklarer hun med: "[...] da denne diskusjonen ikke er ny i vår forening, vet jeg at jeg ikke står alene. Og jeg går ut fra at andre medlemmer vil føle seg provosert til å rykke ut (P 2/1980:7)." En av dem som gjør det, og som viser det i sitt innlegg i Pedimus, er Gerd Aarsland Rosander:

Personlig er jeg meget oppbragt over styrets uttalelse, den detaljerte form den har fått og det ensidige syn den gir uttrykk for. "Forskning – Formidling" har vært diskutert i flere fora i de senere år, bl.a. var det det faglige hovedtema på NKKMs årsmøte på Bryne høsten 1978, likeledes på NMFs eget årsmøte på Røros 1978, da både undertegnede og Synnøve Vinsrygg sterkt pekte på nødvendigheten av sammenheng her (P 2/1980:7).

Hennes innlegg har en litt annen innfallsvinkel enn Hougens, men det handler om det samme. Begge mener at forskningen utgjør en viktig del av museumslektorenes arbeid, og at ikke forskning kan skilles fra formidling. De er ikke opptatt av å fremstå som en egen gruppe, slik som jeg ofte får inntrykk av i Pedimus ellers. De vil være en integrert del av museet, men med formidling som hovedansvar. De ser ikke de samme problemene som styret i NMF har sett, at museumslektor-/ museumspedagogstillingene kan bli et springbrett til stillinger med høyere akademisk anerkjennelse. De ser heller problemene i uttalelsen til NMF, og at dette kan komme til å ha innvirkning på arbeidsforholdene deres. De vil ikke gi slipp på forskningsdelen, for det er det som for dem legitimerer museumslektor/ museumspedagogyrket. De ønsker ikke å bli satt utenfor denne kretsen på sine respektive museer. Rosander er i tillegg irritert fordi hun føler at NMF trækker over grensen til hva som er deres oppgave i forhold til fagforeningens. Det hun sender inn til Pedimus, sender hun også til VTM, fagorganisasjonen for museumsansatte. Saken blir tatt opp i VTM.

VTMs styre finner grunn til å beklage den holdningen til museumslektorenes arbeidsforhold som fremgår av uttalelsen. Som fagorganisasjon også for museumslektorer har VTM hatt for

øye at disse stillingene må ha likeverdighet med de øvrige stillingene i amanuensisgruppen. Nettopp derved unngår man at museumslektorstillingene blir gjennomgangsstillinger til andre stillinger innen amanuensisgruppen (P 2/1980:8).

Christian Andersen svarer på vegne av styret i NMF på dette innlegget: ”NMFs styre kan ikke se at de prinsipielle retningslinjer som er berørt i Deres brev strider mot vårt syn, slik det kom til uttrykk i vårt brev til Tromsø Museum [...] (P 2/1980:9).” Dette er det samme inntrykket jeg har. Men poenget er at styret i NMF er redd for at det blir fokus på forskningen på bekostning av formidlingen, og derfor går de så hardt ut og ønsker å endre lektorinstruksen.

Denne saken gjelder forholdene på et universitetsmuseum, men reaksjonen til aktørene som er involvert, kan si oss noe utover det, det sier noe om en holdning til hva slags rolle en museumslektor skal ha. Poenget her er ikke skillet mellom museumslektorer og museumspedagoger, hvis det i det hele tatt finnes noe sånt skille, men måten aktørene forholder seg til debatten på. I flere av artiklene blir det fremhevet at lektorene på Tromsø Museum driver lite undervisning ute i museet, og i særlig liten grad rettet mot skoleklasser. Dette skiller dem fra museumspedagogene, og det disse fremhever som sitt hovedarbeidsområde. I Pedimus 5/1980 kommer Arne W. Martinsen med noen ettertanker om lektorinstruksen.

Forholdet mellom forskning og formidling i museer er et problemområde vi kommer til å beskjeftige oss med i mange år. NMF kan komme til å spille en aktiv rolle og våre meninger påvirke utviklingen av formidlingens status i våre museer (P 5/1980:26).

Ved å fremstille det som et problemområde skaper han også et problem, og dette problemet handler i bunn og grunn om hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres på museene. Dette er et tema jeg også vil komme tilbake til igjen når det gjelder formidling i forhold til bevaring. Han poengterer viktigheten av å delta i denne debatten. Han skriver også, som jeg har vært inne på tidligere, at målet også fra Tromsø Museums side har vært å sikre likeverdig status mellom museumslektorer og konservatorene. ”Taktiske midler for å oppnå dette, skulle bl.a. være en presisering av museumslektorenes forskningsplikt i instruksen (P 5/1980:26).” Men Martinsen fremhever at han bare er enig i denne tankegangen hvis det er snakk om plikt til museumspedagogisk forskning, for da har man en mulighet til å sidestille den med den fagspesifikke forskningen, og da kan formidlingens status heves til et tilsvarende nivå. Dette er interessante tanker og refleksjoner, og det Martinsen gjør er at han oppgraderer og fremhever museumspedagogikk som det viktige, men sier at den bare kan få status gjennom forskning. Denne forskningen må basere seg på erfaringer med formidling for at den skal ha noen verdi.

Dette er et av de temaene som har skapt debatt og engasjement i Pedimus. Det er også et av de få stedene det har kommet frem uenighet. I sin form åpner ikke Pedimus opp for mye uenighet, det er ikke den funksjonen det er ment å ha. Grunnen til at det er uenighet i denne saken, kan være fordi den så direkte griper inn i museumspedagogenes hverdag, at det er viktigere for noen å si i fra enn å fremstå som enige for å skape et fellesskap. At styret inntar det standpunktet de gjør, kan som jeg har nevnt, tolkes som en prinsipiell avgjørelse for å styrke formidlingens rolle. Det er viktig for dem å rendyrke formidlingen som museumspedagogenes arbeidsområde for å vise tydelig overfor andre hva de gjør, og hva som er deres styrke. For dem som inntar det andre standpunktet, er det viktig å støtte seg på forskningen for å få legitimitet som museumspedagoger. Så i bunn og grunn er det ikke uenighet om man vil styrke museumspedagogenes rolle eller ikke, men hvordan man skal gjøre det.

Innstilling til Statens Museumsråd

Statens Museumsråd bad i 1982 Norsk Museumspedagogisk Forening om å utarbeide en innstilling om museenes formidlingsvirksomhet. Foreningen tok på seg oppgaven og dannet en gruppe på åtte personer som skulle forestå dette arbeidet. Medlemmene i gruppen var alle personer som tidligere har utpekt seg som aktive aktører i Pedimus. Gruppen tolket mandatet slik at den skulle gi en innstilling om hvilke tiltak som burde settes i verk for å styrke og utvikle museenes formidlingsvirksomhet (Museenes formidlingsvirksomhet 1983).

Innstillingen ble diskutert i alle NMF-regionene, og i Pedimus 1-2/1985 ble referatene fra møtene gjengitt. Her kom det frem en del forskjellige synspunkter. Dette kan være en konsekvens av sammensetningen i gruppene, og hva slags type museer de representerer, men det kommer frem interessante betraktninger rundt hva slags aktører museumspedagogene ønsker å være. Det er ikke noen klar enighet mellom de ulike gruppene, og i et par av innleggene blir det presisert at museumsnorge ikke er et entydig "land", for det finnes mange små museer som ikke har eget formidlingspersonale. Rogalandsgruppen kommer med klare motforestillinger til innstillingen. De var opptatt av at det ikke bør skilles så klart mellom de ulike yrkesgruppene, de ser det som positivt at en person har flere arbeidsoppgaver, og at det ikke er et klart skille mellom forskning og formidling. "Etter vår oppfatning må vi vokte oss for å skille ut formidlere som en egen, atskilt gruppe. Vi må sørge for at det ikke oppstår barrierer mellom formidleres og forskeres ansvar- og arbeidsområder (P 1/2/1985:50)." Dette synspunktet er det samme som ble presentert i debatten rundt lektorinnstruksene ved Tromsø Museum. Samtidig som museumspedagogene ønsker å fremstå som en egen gruppe, støtter de

seg også til en viss grad på konservatoren¹⁸. Dette kan tolkes som om man også søker til denne yrkesgruppen når man vender blikket mot allerede etablerte profesjoner (Torgersen 1972:35f), og ikke bare mot andre pedagoger. Dette viser også sitatet nedenfor.

En forskerutdanning alene er ikke tilstrekkelig til å mestre den publikumsrettede formidlingen; på dette punktet er vi enige. Men en tradisjonell skolerettet utdanning er heller ikke tilstrekkelig. Vi vil slå et slag for de dagsaktuelle ideene om å integrer deler av den pedagogiske utdanningen i selve fagutdanningen (P 1/2/1985:51).

Her er det tydeligvis slik at personene i Rogalandsgruppen har forstått det som at innstillingen mener at en pedagogisk utdanning er tilstrekkelig, men at en annen fagbakgrunn ikke er det. Det er de, som sitatet viser, ikke enige i, og de skriver at for å styrke museumspedagogikken som fag er det viktig å drive med formidlingsforskning (P 1/2/1985:51ff), og det krever en utdanning som ikke bare er skolerettet, men også er faglig forankret.

De fleste gruppene har forholdsvis mye å si om innstillingen, og blant flere kommer det frem en viss misnøye med at den først ble sendt ut på høring blant medlemmene nesten et år etter at den var sendt Museumsforbundet. Særlig gjelder dette for gruppen fra Troms: ”Vi vil sterkt reservere oss mot at denne innstillingen representerer vårt syn på formidlingen ved museene (P 1/2/1985:63).” De legger vekt på at det ikke finnes en formell behandling og godkjenning fra medlemmene på innstillingen. De føler ikke at de har blitt tatt med i bestemmelsesprosessen og er kritiske til at gruppen som har skrevet innstillingen, ikke representerer museumspedagogene godt nok, verken geografisk eller institusjonsmessig (P 1/2/1985:63).

Uenigheten rundt innstillingen går på mye av det samme som uenigheten rundt lektorinnstruksene ved Tromsø Museum. Det er spørsmål som har innvirkning på det daglige arbeidet til folk, og det er sentrale spørsmål som kan føre til at standpunkter som tas, ikke er så enkle å endre igjen. Det er interessant å se at det faktisk er en del uenighet om det skal være et klart skille mellom forskning og formidling eller ikke, og at dette er et tema som skaper debatt. Men på tross av uenigheten kan refleksjonene tolkes som et ledd i profesjonaliseringsprosessen. Selv om det er ulike argumenter som brukes, bunner alle argumentene ut i et ønske om at museumspedagogene skal fremstå sterkest mulig som gruppe, men det er ulike tanker og innfallsvinkler til hvordan dette best kan oppnås: Om det er gjennom å identifisere seg med konservatorene og være opptatt av forskning i tillegg til formidling, eller om man skal lene seg på pedagogikken og fremheve formidlingen som like

¹⁸ Her omtalt som forskeren.

viktig som forskningen, som det trengs et fagpersonale til på samme måte som til konservatorstillingene. Dette handler i stor grad om hva slag aktører museumspedagogene selv ønsker å være, og hva som legitimerer det de gjør.

Formidling i forhold til bevaring

Konservatorene og museumspedagogene fyller i hovedsak forskjellige roller på museet. Når museumspedagogene skriver i Pedimus om dette forholdet, handler det i hovedsak om hvordan de ulike arbeidsoppgavene har blitt prioritert på de respektive museene, og hvordan de har opplevd denne situasjonen. Ut i fra disse refleksjonene går det frem at mange pedagoger føler at de har arbeidet ved museer som ikke har sett på formidling som like viktig som forskning og bevaring. Særlig gjelder dette på 1970- og 80-tallet, hvor dette er et tema som blir tatt opp med jevne mellomrom. På 90-tallet kommer det bare sporadisk, og etter hvert blir det et tema det ikke skrives om i noen særlig grad.

Bevaring og formidling er to arbeidsområder som ikke alltid er like forenelige. Bevaring av gamle gjenstander krever ofte at de oppbevares utilgjengelig for publikum i rom som er mørke, og hvor temperatur og fuktighet blir nøye regulert. Men en del av museets samlinger stilles også ut for publikum. Publikum kan som regel da bare se gjenstandene, og ikke ta på dem og prøve dem. På bakgrunn av dette ville jeg trodd at det hadde vært flere refleksjoner rundt temaet enn det jeg har funnet i Pedimus. For museumspedagogene handler refleksjonene rundt dette temaet i hovedsak om bruk av gjenstanden i formidlingen, og de spenningsforhold som oppstår når man må velge om man vil bruke gjenstander i formidlingen, eller om man skal bevare dem for ettertiden. Sitatet nedenfor viser noen av holdningene som har vært på museene.

Da jeg kom til Norsk Folkemuseum i 1970-årene, fikk jeg en streng oppdragelse av eldre kollegaer når det gjaldt bruk av gjenstander og interiører til demonstrasjon og annen formidling. Var det konflikt mellom formidling og bevaring skulle hensynet til bevaring alltid prioriteres (P 2/1994:24).

Denne uttalelsen er egentlig tatt litt ut av konteksten, fordi det handler egentlig ikke om en prioritering av oppgaver, men at man som museumsarbeider bare forvalter gjenstandene og utstillingen, og at man ikke eier dem, men har ansvar for at andre skal kunne ha glede av disse tingene i ettertid. Tema for innlegget er konflikten mellom bevaring og formidling, og artikkelforfatteren peker på at den største konflikten handler om hvordan ressursene mellom disse to arbeidsområdene blir fordelt.

I Pedimus 5/1980 står det en artikkel med tittelen ”Bevaring ved bruk”. Forfatteren ønsker her å vise fordelene ved at noen gjenstander best bevares ved at de brukes, og ikke tas ut av sitt opprinnelige miljø. Denne måten å arbeide på, skriver forfatteren, gjør at pedagogene og konservatorene får sammenfallende interesser, men han legger vekt på at dette særlig åpner opp for dem som arbeider med formidling fordi dette gir helt nye muligheter. Han legger også vekt på verdien av at kunnskapen rundt gjenstander og bevaringen av disse blir formidlet videre. I hovedsak refererer han til båter og hus. Men han stiller spørsmål ved om dette har blitt benyttet på andre typer bevaringsobjekter, og hvilke gjenstander som med fordel kan bevares ved bruk fremfor ved konservering og magasinering. Forfatteren viser til en del konkrete eksempler hvor det har vært hensiktsmessig å holde gjenstanden i bruk i forhold til å bevare den, men han ligger ikke skjul på at dette også kan føre til at gjenstanden ”forbrukes”:

I museal sammenheng har ”gjenstanden” en opphøyet posisjon – som en hellig ku som skal beskyttes og bevares for at dens dokumentariske verdi ikke skal forkludres (P 5/1980:31).

Her gjør artikkelforfatteren på en måte litt narr av det tradisjonelle museumssynet. Som pedagog er han ikke opptatt av at gjenstanden har en verdi i seg selv, og han trekker frem at i vurderingen av gjenstandens verdi er det grobunn for konflikt mellom pedagoger og konservatorer. Ved å legge opp til bevaring ved bruk får de sammenfallende interesser. Hvilke intensjoner har han egentlig med denne teksten? Det er snakk om å gi formidlingen en bedre posisjon, og argumentere for at den tradisjonelle måten å forvalte samlingen på kanskje ikke er den beste. Artikkelen oppfordrer til å tenke nytt rundt formidling og bevaring, slik at det kan skapes noe som konservatorene og pedagogene kan arbeide sammen om. Forfatteren diskuterer et av de grunnleggende spørsmålene ved museumsdriften, og det handler om hvilken vei man ønsker at de skal bevege seg, og hvilket verdigrunnlag man skal bygge arbeidet på.

I 1995 arrangerte konserveringsutvalget i NKKM et seminar på Maihaugen med temaet ”Bruk av gjenstanden i formidlingen”. Her ble mange interessante problemstillinger reist, og referatet fra seminaret ble gjengitt i Pedimus. Her er det ikke bare museumspedagogenes holdninger som kommer frem, men også synspunktene til tekniske konservatorer, riksantikvaren og arkitekter. Alle har forskjellige ståsteder og forskjellige oppfatninger av hva som er viktig. Blant annet ble Kirsti Kreklings innlegg referert. Hun er museumspedagog på Maihaugen, og legger vekt på at formidling handler om å gjøre valg. Hun presenterte erfaringer med å innføre formidling av den ”gamle måten å arbeide” på. For å gjennomføre dette måtte de på Maihaugen gjøre et valg når det gjaldt å bruke husene. Hun problematiserer

hvordan publikum opplever denne type formidling, og hva som var tanken bak, men ikke om det var noen uenighet på museet om å gjøre dette. Det tror jeg handler om at museet har et klart mål for sin organisasjon, som er retningsgivende for alt det arbeidet de gjør. I tillegg sier hun at mange av de gjenstandene og klærne som benyttes ikke er registrert, og at de heller ikke er helt "ekte", men kopier. Hun sier at folk ikke reagerer på at gjenstander bare er kopier. Her står formidling i førersetet og møte mellom mennesker.

Det samme gjorde det når Oslo Bymuseum i 2002 arrangerte rollespill på Frogner Hovedgård som et undervisningstilbud for 3.-5. klasse. Ønsket var å skape følelsen av en annen tid.

I vår jakt på tidsriktige gjenstander kom den innholdsrike Anker-samlingen til sin rett. Gjenstandsmagasinet ble stilt til vår disposisjon, og mange nedstøvete objekter fant veien opp til kjøkkenet (P 2/2002:2).

Her er det ikke noen konflikt mellom formidling og bevaring, men det blir lagt vekt på at gjenstandene ble stilt til deres disposisjon, noe som gir en indikasjon på at dette ikke er en selvfølge. Samtidig karakteriseres disse gjenstandene som nedstøvete objekter. Her kommer museumspedagogenes synspunkter frem, for så lenge gjenstandene ligger i et magasin og "støver ned", har de ingen funksjon, de er bare objekter. Men når de blir tatt med i formidlingen, som gjenstander i bruk, får de en mening. Dette innlegget forteller oss også noe om museet som institusjon og formidlingens rolle, og at denne har endret seg. Formidlingen har blitt oppvurdert i forhold til bevaringen. Dette har tydelig endret seg siden 70-tallet og frem til i dag. Det er ikke lenger noe sentralt tema for museumspedagogene, og refleksjonen rundt det er nesten forsvunnet. Gjennom refleksjonen forsøkte museumspedagogene å gjøre noe med situasjonen, de følte et behov for å fremme museumsformidlingen i forhold til museets andre hovedarbeidsområder.

Kompetanse og utdanning

For å kunne definere seg som en gruppe ser NMF det tidlig som hensiktsmessig å hente inn informasjon om medlemmene sine. Dette kommer frem i et styremøtereferat fra 4. oktober 1976.

Styret finner det ønskelig og nødvendig med en registrering av medlemmene både fordi den faglige bakgrunn, arbeid og arbeidsområde er så forskjellig blant museumslærerene (P 2/1976:2).

Det er to punkter som fremstår som interessante her. For det første at det blir lagt vekt på at medlemmene i NMF er en heterogen gruppe med forskjellig bakgrunn og arbeidsoppgaver. Dette er noe som går igjen flere steder de første årene. Samtidig som de er opptatt av å danne

en gruppe, er de også klar over at de har forskjellig bakgrunn og arbeidsoppgaver i det daglige. Det andre er at styret henviser til museumspedagogene og medlemmene i NMF som museumslærere. Ved å skrive dette sier egentlig styret i NMF at de mener museumspedagogene skal fungere som lærere. Dette bygger opp under det jeg skrev i forrige del, at formidling i hovedsak ble omtalt som undervisning. Utover denne ene gangen er det ikke noe utstrakt bruk av museumslærerbegrepet, men det kommer opp et par ganger i forbindelse med Rørosprosjektet (P 5/1977:1).

Asgjerd Taksdal skriver på vegne av redaksjonen noen innledende betraktninger i Pedimus 1/1983. Det handler om den debatten som holder på i det norske museumspedagogiske miljøet om formidling, formidlere og utdanning, men hun går i denne kommentaren ikke direkte inn i debatten, men ser på det litt "fra oven". Hun sier det er viktig at diskusjonen ikke kommer inn på et spor som gjør at det blir en debatt som ikke stiller viktige spørsmål, som hva målet er med formidlingen, hvem vi skal gjøre det for, og hvordan. Hun skriver at vi må vite hva vi formidler, hvorfor, hvordan og for hvem, før man begynner å utdanne folk for jobben.

Utdannelse

I Pedimus kommer det frem at det helt fra starten av ble sett på som interessant å kartlegge hva slags bakgrunn og utdanning de som arbeidet som museumspedagoger hadde. Dette temaet er det i hovedsak styret i NMF eller redaksjonen i Pedimus som har skrevet om og tatt opp til diskusjon. De første årene handlet det i hovedsak om en kartlegging, men ganske raskt ble man også opptatt av mangelen på utdanningstilbud for museumspedagoger.

I et referat fra Fuisms¹⁹ 11. museumspedagogiske konferanse i Pedimus 6/1978 skriver Arne W. Martinsen at man som museumspedagog nok en gang opplever at man er en uprofesjonell yrkesgruppe med et løst og famlende grep på museumspedagogikken, og han stiller spørsmål ved hvor lenge man her i Norden skal lage "basisutstillinger" uten å ha en pedagogisk "basisutdanning" (P 6/1978:12). Han etterlyser her en utdanning for museumspedagoger, og dette er noe som går igjen som et tema i Pedimus gjennom nesten hele perioden som jeg har tatt det for meg. I en profesjonaliseringsprosess er egen formell utdanning et av de viktigste elementene, og det kan tolkes som forklaringen på museumspedagogenes fokus på utdanning.

I Pedimus 1/1983 offentliggjøres det medlemmene har skrevet om sin bakgrunn på medlemskortene de har levert inn til NMF. I presentasjonen handler det i hovedsak om at

¹⁹ Forening for museumspedagoger i Sverige.

styret i NMF vil få et innblikk i hvem som har skaffet seg pedagogisk kompetanse før de kom inn i museumsformidlingen. I måten de forholder seg til skoleverket på og identifiserer seg med deres arbeidsformer, får man et inntrykk av at det finnes mange museumspedagoger med lærerutdanning. Men i følge oversikten stemmer ikke denne oppfatningen, for det er bare 12 stykker som har lærerskolen og 10 som har annen pedagogisk utdanning, av ca 100. Tilsvarende er det 27 stykker som er cand.mag., 21 som har magistergrad og 26 som har hovedfag. Dette gir ikke et uttømmende bilde av museumspedagogenes kompetanse, men er interessant i forhold til å se at det faktisk ikke er så mange som har bakgrunn som lærere. Noe som det i utgangspunktet er lett å anta på bakgrunn av hvordan de forholder seg til undervisning på, som jeg var inne på i forrige kapittel.

På midten av 1980-tallet dannes det også en egen utdanningskomité i NMF, og de legger på slutten av 80-tallet frem en statusrapport ca hvert år. Her går de gjennom hva som finnes av tilbud innen museumsutdanning, de tar for seg utdanningen til hele museumssektoren og ikke bare det som er spesielt relevant for museumspedagogene. I statusrapporten som utdanningsutvalget presenterer om "Museumsutdanning i Norge, kurs og studietilbud" i 1987, forsøker de å dele tilbudene om museal utdanning inn i tre. Den første er fag- eller basisutdanning som kan studeres på universiteter eller høyskoler. Her skriver utdanningskomiteen at dette er et område hvor museene og museumsorganisasjonene bare kan øve et sekundært press, men at det ville være en fordel at mest mulig museumstoff blir inkorporert i disse utdanningene. I fag som arkeologi trekkes dette frem som enkelt, mens i andre fag varierer det hvor relevante museene og deres problemstillinger er for undervisningen.

Det neste nivået de trekker frem er den reelle museumsutdanningen, "[...] i den utstrekning en sådan finnes i vårt land (P 1/1987:32)". I hovedsak dreier dette seg om påbygging av grunnleggende kurs og etterutdanningskurs. Det legges vekt på at det er et behov for mer permanente kurs og studietilbud i museumskunnskap, men at selv om dette til stadighet blir tatt opp, har man ikke kommet noe lenger i løsningen av problemet.

På det tredje nivået er det snakk om jobbrelevante kurs, og det vises til at den rekke av de kurstilbudene som har blitt gitt de siste årene, kan samles under denne kategorien.

Vi er, som museumspedagoger, i sær opptatt av den jobbspesifikke delen, den som går direkte på vår spesielle funksjon i museene. Den kan imidlertid ikke sees isolert fra den museumsspesifikke delen. All tilgjengelig statistikk viser dessuten at de fleste museumsansatte kun har den første delen når de tar fatt på arbeidet (P 1/1987:50).

Det legges vekt på at det er mange utdanninger som kan være relevante for en jobb, og at man derfor kanskje bør arbeide med å tilpasse etterutdanningstilbudene til personalet i museene bedre. I tillegg er det interessant å se at de egentlig fungerer som en utdanningskomité for hele museumsfeltet og ikke bare for formidlingspersonalet.

Utdanningsutvalget er klar over at de må holde seg bredt orienterte for å kunne påvirke sin egen situasjon og for å kunne delta i den utdanningspolitiske diskusjonen (P 1/1987:50). I 1989 legger utdanningsutvalget ut sin fjerde statusrapport. Noe av det viktigste som har skjedd siden forrige rapport, er at John Aage Gjestrum har skrevet en rapport for styret i NKKM med tittelen ”Museumsutdanning i Norge: En norsk museumshøgskole”. To av utdanningsutvalgets medlemmer fungerte som konsulenter og var med i utarbeidelsen av rapporten. Etter den siste statusrapporten i 1989 kommer det ikke noe mer fra utdanningskomiteen, men temaet er fortsatt aktuelt, og i 1994 skriver Doris Jorde i et innlegg:

Det er kun gjennom oppbygging av formell kompetanse at formidling vil bli ansett som et viktig element innenfor museumsutvikling og organisering. Vi trenger mer enn bare vår egen kunnskap og erfaring for å påvirke utviklingen innenfor museumskulturen (P 3-4/1994:52).

Utdanning er viktig for å få en sterkere og mer innflytelsesrik plass innenfor museet, og ikke i hovedsak for å bli bedre formidlere, kan man noen ganger få inntrykk av. Etter denne siste statusrapporten har jeg ikke kommet over noe mer fra utdanningskomiteen i Pedimus. Det står ikke så mye om utdanning generelt, men de gangene temaet tas opp, handler det så å si alltid om mangelen på en sådan.

Når det skrives om utdanning, er det i hovedsak fokus på at man føler man mangler de praktiske verktøyene. Det handler om å ha faglige og teoretiske retningslinjer for det arbeidet man skal gjøre. Dette kan lenkes opp mot kravet om at man skal være tilknyttet en vitenskap for å være en vellykket profesjon (Torgersen 1972:36). For å oppnå en egen profesjon er det derfor viktig å ha en egen formell utdanning med stor vekt på teori. Utdanning er viktig for profesjonsdannelse, for dette er noe som binder personene i en gruppe sammen, og ønsket om å utvikle en profesjon henger sammen med ønsket om å få større anerkjennelse i samfunnet. Det er særlig klatrende yrkesgrupper som er interessert i dette. De som allerede har høy status har ikke behov for dette (Torgersen 1972:12).

Refleksjonen rundt utdanning er kanskje den som endrer seg minst i de ca 30 årene som Pedimus har kommet ut, mengden av stoff varierer, men innholdet er i hovedsak det samme. Man ønsker en egen utdanning for museumssektoren, og grunnen til at man ønsker det, er

muligens noe forskjellig, men i hovedsak er det ønske om en kompetanseheving som ligger i bunnen. Denne igjen er et ledd i en større prosess, som er annerledes i dag enn på 70- og 80-tallet. Grunnen til at denne typen refleksjoner endrer seg minst, er mest sannsynlig fordi det ikke kommer noen egen museumsutdanning i Norge. I 2004 starter imidlertid Høgskolen i Oslo i samarbeid med ABM-utvikling et eget studium i museumsformidling; det kommer altså en egen utdanning for museumspedagoger, så arbeidet for det har båret frukter. Utdanningen er en etterutdanning som er beregnet på personer som allerede jobber med formidling, men den er også åpen for andre som kunne tenke seg å jobbe med museumsformidling.

1990-tallet: Endringer i refleksjonene

På 1990-tallet skjer det gradvis en endring i refleksjonen på flere områder. Som jeg nevnte i forrige kapittel, var det en tendens til at de ble mer reflekterte. Når det gjelder hvordan museumspedagogene reflekterer over sin egen rolle, handler det også mye om at de ikke lenger er så opptatt av å fremstå som en egen gruppe som tidligere. De ser museet mer som en helhet og seg selv som en av aktørene der.

"Underdogfølelsen"

Gjennom mange av tekstene i Pedimus får jeg inntrykk av at museumspedagogene bevisst fremstiller seg selv som en slags underdoggruppe. Denne underdogfølelsen henger sammen med refleksjoner som kommer rundt det å være pedagog på et konservatorstyrt museum, og med hvordan museumspedagogene oppfatter at denne situasjonen endrer seg gjennom de ca 30 årene som jeg studerer. Så sent som i 1990 kommer det et innlegg om å være pedagog på et konservatorstyrt museum, som forfatteren kaller det (P 1/1990:3ff). Han snakker om hvordan det har vært på det museet han har jobbet, og er ganske kritisk i sin karakteristikk av hvordan forholdene for museumspedagogene har vært. I nr 3/1990 kommer det svar på dette innlegget fra to andre pedagoger som også har jobbet på samme museum. De kjenner seg ikke igjen i den karakteristikken som blir gitt, og mener at debatten må over på et mer overordnet plan for at den skal være fruktbar. De er likevel ikke negative til alt som står i artikkelen og trekker frem tre sentrale problemstillinger som de mener bør være tema for en saklig debatt. Det går på museumspedagogenes plassering i organisasjonsplanen ved museene, hva slags formelle krav til utdanning som skal stilles til pedagogene, og til slutt hva slags bakgrunn øverste leder ved et museum skal ha (P 3/1990:61ff). Det kommer et innlegg til som sier seg enig i dette, og det legges vekt på at en museumspedagog vanskelig kan si seg uenig i mye av den kritikken som fremmes mot det "konvensjonelle" museet (P 3/1990:67).

Ut fra museumspedagogenes synspunkt var ikke alle museer i starten like åpne for en vridning mot et større fokus på formidling. Dette viser seg i kommentarer i *Pedimus*, og det kan tolkes som om det de første årene pågikk en maktkamp mellom konservatorene og pedagogene.

Konservatorene var de etablerte og pedagogene en type underdog, som ville frem:

Sant å si tror jeg ikke det er tenkt så mange nye museumspedagogiske tanker siden 1976. Den store forskjellen mellom da og nå ligger helst i den daglige praksis; i nåtidens selvfølgelige profesjonalitet. Tendensen til "underdog" -følelser blant museumspedagoger synes også å være nesten helt forsvunnet.[...]All profesjonalisering til tross: et viktig problem er nå som før at museumspedagogen bruker det meste av sin tid til å være ekspeditør for mange, kortvarige opplevelser (P 2/1996:20).

Sitatet ovenfor er hentet fra en artikkel i *Pedimus* 2/1996 der "Museumsformidling ved et årtusensskifte" er tema. Det er Per Bjørn Rekdal ved Historisk Museum som har skrevet innlegget, og han ser tilbake på hvordan det har vært, samtidig som han forsøker å se litt fremover og tar opp dagsaktuelle temaer. Hans innfallsvinkel er formidlingen av det flerkulturelle, at befolkningen i Norge har endret seg en god del siden 1976, og at dette også bør få innvirkning på dem som formidler i museene. Det vil jeg ikke gå nærmere inn på her, for meg er det interessante hvordan han uttrykker seg. Han er den eneste som bruker underdogbegrepet. Han har tolket hvordan museumspedagogene som gruppe har følt seg. Det er mulig at dette er noe de har snakket om i andre fora og brukt det begrepet, men ikke tidligere i *Pedimus*. Det er også interessant at det først kommer opp når han ser tilbake, og sier at det vel er slutt på det. Han konstaterer ikke at det er slutt på denne følelsen, men setter spørsmålsteget ved den. Det kan tolkes som om han mener det ikke burde være slik lenger, men at han likevel har en følelse av at disse tankene henger igjen hos noen. Om det er slik, er vanskelig å bedømme, men ut i fra refleksjonene i *Pedimus* er det mye som indikerer at dette i alle fall ikke lenger er en kollektiv følelse. Om enkelt personer på et museum føler det sånn, er derimot vanskeligere å svare på.

Oppløsningen av NMF

I august 1994 møtes de ulike museumsorganisasjonene for å drøfte organisasjonenes ståsted i norsk museumsverden. Det er NKKM som har tatt initiativ til dette møtet, og det opprettes også etter hvert en arbeidsgruppe som skal arbeide videre med samarbeidsproblematikken, med to representanter fra hver museumsorganisasjon²⁰. Bakgrunnen for dette samarbeidet er blant annet endringer i museumsvesenet, trangere økonomi og etableringen av Norsk Museumsutvikling (P 3/4/1994:4). Som en følge av dette oppløses NMF i 1996, men

²⁰ NKKM, NNML og NMF

gjenoppstår med en gang igjen som Seksjon for formidling i Norges Museumsforbund. Museumspedagogene har ikke lenger en egen forening, men inngår i en større helhet sammen med NKKM og NMML. I 1976 så de behovet for en egen organisasjon for museumspedagoger som var separat fra de andre museumsorganisasjonene. Forslaget om å oppløse NMF ble sendt ut til medlemmene til uravstemning. Det kom inn 104 stemmer, av disse svarte 89 ja til en sammenslåing, mens 15 stemte mot.

Til tross for at det ble vedtatt på årsmøtet i Stavanger at NMF skal gå inn i et nytt museumsforbund, uttrykte enkelte motvilje og skepsis mot dette, eller i hvert fall måten det er tenkt gjort på (P 2/1996:6).

Her kommer det frem at det er en viss motvilje, men sammenslåingen blir ikke aktivt motarbeidet. I hvert fall kommer dette ikke til uttrykk i Pedimus. Man kan stille spørsmål ved om museumspedagogene ikke lenger ser nødvendigheten av å ha en egen forening.

I Pedimus 1/1996 skriver NMFs formann på dette tidspunktet at hun gikk til samarbeidet og arbeidet med å danne et felles museumsforbund med stor skepsis, men at hun etter hvert ble overbevist om at samarbeid og sammenslåing var det beste for NMF og norsk museumsvesen. Ved å innta denne holdningen støtter ikke formannen noen. Hun stiller seg åpen til det som skjer, men viser også at hun har forståelse for dem som mener at dette ikke er noen god løsning for NMF. Utenom dette innlegget, møterefater og informasjonsskriv er det få refleksjoner å spore om dette temaet i Pedimus, og det er i seg selv også ganske interessant. I følge Wilensky er et av leddene i profesjonaliseringsprosessen at det dannes en organisasjon for yrkesutøverne (Torgersen 1972:31ff). Det gjorde museumspedagogene ved å opprette NMF i 1976, men hva skjer når denne foreningen forsvinner, og blir en del av de foreningene man på en måte tidligere har vært i opposisjon til? Man kan stille spørsmål ved om NMF som organisasjon har utspilt sin rolle, og om museumspedagogene ikke lenger ser behovet for å arbeide for en egen profesjon. Har de fått den plassen de ønsker?

I forhold til den nye organisasjonen kommer det frem at det er en spenning rundt hvilken plass museumspedagogene vil få i det nye forbundet. Det som samtidig er litt interessant er at man i Pedimus kan se dreining mot å være mer fokusert på museumsdrift generelt enn utelukkende på museumsformidling. Det er flere grunnleggende spørsmål som kommer opp etter hvert. En sentral person i denne utviklingen er Morten Bing. Han ble styreformann i NMF i 1995, akkurat da foreningen var i ferd med å slå seg sammen med de andre museumsorganisasjonene. Det blir flere refleksjoner rundt hvordan man skal drive museet, og hvilken funksjon det skal ha i samfunnet. Som jeg også pekte på i forrige kapittel, blir det en

dreining mot mer reflekterte tekster og betraktninger. Hvordan jeg skal tolke det, er jeg ikke sikker på, men samtidens selvfølgelig profesjonalitet er en av faktorene som spiller inn.

Etter gjentatte diskusjoner har vi kommet fram til at seksjonen i år vil forsøke å integrere sitt årsmøte i Landsmøtet til Norges Museumsforbund på Lillehammer i juni (P 1/1999:3).

Dette er det styret som skriver, men det forteller noe mer, nemlig at det en god stund faktisk fantes en motvilje mot en sammenslåing av museumsorganisasjonene.

Verdisyn

Grunnen til at jeg har valgt å ta opp dette som et eget punkt, er ikke fordi refleksjonen rundt verdisyn er så fremtredende, heller tvert imot. Rundt midten av 1990-tallet er det er par litt lengre artikler som tar opp dette konkret, men det kan hele veien leses i Pedimus en viss fokusering på verdier, og hvilket verdigrunnlag man skal legge til grunn når man formidler. På 1980-tallet blir det aktuelt i forhold til levende formidling og bruken av rollespill. Det er en gjennomgripende tone at man må være forsiktig og være bevisst på hvor grensen går mellom sirkus, og hva som er elementer for å forsterke formidlingen. Fram til 1990-tallet handler de fleste refleksjonene jeg kan tolke som verdispørsmål, i hovedsak om formidleren og hans eller hennes rolle.

I 1995 og 1996 kommer det to artikler med titlene ”Museumsdrift og verdisyn” og Museum og verdisyn” av henholdsvis Jakob E. Ågotnes og Morten Bing (P 2/1995:10ff, P 2/1996:27ff). Jakob E. Ågotnes’ artikkel gir et historisk tilbakeblikk på hvilke museumsideer som har preget utviklingen av Maihaugen og Norsk Folkemuseum. Han trekker linjene helt frem til i dag og stiller spørsmålene:

Hvor står museene i dag? Har de en oppfatning av seg selv og sin rolle i samfunnet? Hva slags verdisyn har dagens museer (P 2/1996:34)?

Han går videre med å skrive at det er kulturdepartementet som med sine bevilgninger styrer arbeidet ved museene, og at dette kan gjøre at museene kan bli for ensrettete. Skal alle konsentrere seg om barn og unge, spør han seg. Han oppfordrer alle til å ha en høy bevissthetsgrad om hva deres eget museum skal være, og hvordan det skal arbeide. For er det ikke sånn, skriver han, vil man ikke som formidler selv være med å gjøre seg opp en mening om hvem man er, hva man står for, og hva man vil (P 2/1996:35f).

Jakob E. Ågotnes ønsker en større bevissthet rundt hvorfor man gjør som man gjør på museene, og at man ikke bare gjør. Morten Bing legger også vekt på det i sin artikkel, han sier

at fokuset ofte i for stor grad er på hva og hvordan, og at det ikke reflekteres over hvorfor. Begge forfatterne legger an et museologisk blikk, de stiller seg litt utenfor og forsøker å se museet med nye øyne. Når det gjelder innleggene i Pedimus, er dette nytt, for tidligere har det i hovedsak vært fokusert på hva og hvordan i museumsarbeidet.

Når det gjelder verdisyn finnes det også refleksjoner rundt det å være formidler, og hva man formidler. Og det har vært en klar utvikling bort fra at formidlingen har vært kunnskapsterping, en type belæring, til å gjøre formidlingen så spennende som mulig. Å bare formidle kunnskaper vil bli enda mindre attraktivt i fremtiden enn det er nå. Man må formidle en forståelse og en opplevelse av noe, og det gjelder å være klar over hva som er museets hovedbudskap for å få til en meningsfull formidling. Morten Bing, ansatt ved Norsk Folkemuseum (da han skrev artikkelen), tar utgangspunkt i dannelsen av Norsk Folkemuseum når han skal gå nærmere inn på hvorfor museet har utviklet seg slik det har gjort. Som Ågotnes gir han et historisk tilbakeblikk og ser på utviklingen i forhold til skiftende samfunnsforhold. Begge artiklene ser på museet som helhet og ikke bare på formidlingen. Det gjelder for Bing i enda større grad enn Ågotnes. Han legger like mye vekt på forskningen som på formidlingen, og fremhever viktigheten av å se sammenhengen mellom de to arbeidsområdene. Han skriver at problemet ikke er at forskningen lider under formidlingen, men at den i alt for stor grad preges av å være rettet mot samlingene, og hvis det er der man finner sine problemstillinger, kan de lett bli gammeldagse. Han mener også at formidlingen i altfor liten grad bygger på forskningsresultater, og hvis de gjør det, at disse ofte er opp mot 5 år gamle (P 2/1995:16). Han konkluderer med to åpne spørsmål:

For museet er spørsmålet om det skal være et støvete skattkammer, et nasjonalt symbol, en kulturell distinksjonsmarkør, et opplevelses- og underholdningssenter eller en institusjon som produserer og formidler kunnskap og åpner for ny forståelse av kulturelle fenomen.

For samfunnet blir spørsmålet til syvende og sist om det trenger museet (P 2/1995:17)!

For å tolke hvorfor museumspedagogene reflekterer rundt verdisynspunkt, kan man vende seg til Torgersen, som sier verdiene er institusjonaliserte i profesjonen. Han sier at det finnes markerte verdiforskjeller mellom de ulike profesjonene, og at det er ulike typer kunnskap som brukes til å realisere verdiene. Ut fra profesjonens egne utsagn kan man se hva som er viktig, og hva som er uviktig. Hva museumspedagogene og for eksempel konservatorene legger vekt på, kan være nokså forskjellig, men de står ikke logisk i strid med hverandre; det er vektleggingen som er forskjellig (Torgersen 1972:28f).

Nye fora

Informasjonen som museumspedagogene tidligere ga hverandre gjennom Pedimus, ved å presentere ulike undervisningsopplegg, får i 1997 et eget forum. Museumspedagogisk fagdag arrangeres for første gang på Tøyen.

Tanken er at alle som deltar skal berike hverandre, dele ideer og utvikle nye, og samtidig lære noe nytt (P 2/3/1997:5).

Dette fører til at vinklingen i Pedimus endrer seg litt. I samme artikkel, som er sitert ovenfor, skriver også Eva Mæhre Lauritzen at det midt i all travelheten på museet er viktig å ta seg litt tid til å utvikle formidlingsfaget. Hun skriver at fagdagen er tenkt som et bidrag til å øke museumspedagogenes kompetanse, og styrke museumspedagogikken som profesjon (P 2/3/1997:5). Her kaller hun museumspedagogikken for en profesjon. Denne fagdagen tar over en del av den funksjonen som Pedimus tidligere har hatt, og det er interessant å se at det fortsatt er behov for et slik forum. Eva Mæhre Lauritzen og Universitetets Naturhistoriske Museum har vært pådriver for fagdagen, som i 2007 ble arrangert for tiende gang. På disse dagene presenteres det ofte konkrete formidlingsopplegg, og referatene blir ofte gjengitt i Pedimus.

I 2005 arrangerer Norges museumsforbund for første gang årsmøte utenfor landets grenser, nærmere bestemt i Karlstad i Värmland. Eva Mæhre Lauritzen skriver et referat fra landsmøtet i Pedimus (P 4/2005:1f). Det er hennes avsluttende betraktninger som er interessante for meg. Her reflekterer hun rundt deltakerne på årsmøtet, og hvordan denne gruppen er satt sammen aldersmessig. Hun synes det er altfor mye grått hår å se og altfor få unge og nye krefter:

Når det gjelder representanter fra Østlandet, er det tydelig at her er det først og fremst direktørens og den øverste administrasjonens møte. De tidligere så viktige fagseminarene som dominerte museumsmøtene før sammenslutningens tid, er borte, nå er det først og fremst årsmøter og noen foredrag (P 4/2005:2).

Hun er ikke fornøyd med situasjonen slik den er, og inviterer til debatt rundt hvordan det skal bli i fremtiden:

Er det innholdet eller er det prisen som gjør at det er så få unge mennesker på disse årsmøtene? Dette er en trend som må snus, men hvordan? Seksjonene mangler møteplasser for å utvikle fag og profesjon. Er tiden kommet til egne fagmøter for seksjonen der man kan dyrke sin egenart, møte likesinnede og høste inspirasjon (P 4/2005:2)?

Hun snakker ikke spesielt om museumspedagogene, men sier at alle seksjonene mangler egne møteplasser. Hun har et helhetsblikk på museet, men viser at hun synes det er viktig at de ulike seksjonene beholder sin egenart, og at de får mulighet til å utvikle seg.

En profesjonaliseringsprosess? – sammenfattende betraktninger

I denne delen har hensikten vært å diskutere museumspedagogenes refleksjoner rundt sin egen rolle ut i fra profesjonaliseringsbegrepet til Ulf Torgersen. Som nevnt innledningsvis kan man i følge Torgersen ikke si at museumspedagogene innehar en egen profesjon, men hans beskrivelse av profesjonaliseringsprosessen har fungert som en nyttig teoretisk innfallsvinkel. Grunnen til at museumspedagogene aldri kan sies å oppnå en egen profesjon er i hovedsak fordi de aldri får noen egen utdanning. Det er ikke slik at man gjennom en lang og formell utdanning blir museumspedagog. Det tilbudet som har kommet på Høgskolen i Oslo i de senere år kan ikke ses på som en slik utdanning, men mer som en videreutdanning av personer som ønsker å arbeide som museumspedagoger, eller som allerede gjør det.

Selv om museumspedagogene, ut i fra Torgersens definisjon, ikke har oppnådd en egen profesjon, kan det tolkes som om de i Pedimus går igjennom en profesjonaliseringsprosess. I tekstene fokuserer de på elementer som er sentrale ledd i en slik prosess. Dette gjelder blant annet utdanningen, men det som er interessant er at de i hovedsak skriver om mangelen på en sådan. De er ikke bare opptatt av at den vil gi dem en kompetanseheving som museumspedagoger, men like mye hvilken rolle den kan spille for å styrke deres plass på museet i forhold til de andre yrkesgruppene der. I hovedsak er det da i forhold til konservatorene. Når museumspedagogene kommer inn som aktører på museene, er det ikke slik at de åpner et nytt felt, men de spisser det. De tar på en måte en bit av konservatorenes arbeidsområde og gjør det til sitt eget ved å fokusere på det pedagogiske aspektet. Dette forklarer den sterke identifiseringen med andre pedagoger, og da særlig lærere, som kommer frem gjennom refleksjonene i Pedimus.

Både i forhold til lærerne og konservatorene har museumspedagogene vært en liten gruppe, og dette kan være med på å forklare hvorfor de i forhold til konservatorene har fremstilt seg selv som en underdoggruppe. Gjennom å gjøre det har de bekreftet seg selv som gruppe. Museumspedagogene har vært selvbekreftende innad i gruppen, men muligens ikke utad. Denne underdogholdningen preger mye av refleksjonen i Pedimus i perioden frem mot oppløsningen av NMF i 1996. Den brukes for å skape et fellesskap og en felles identitet. Dette vil bli nærmere diskutert i forhold til identitetsbegrepet i neste kapittel.

Midt på 1990-tallet skjer det en interessant dreining i museumspedagogenes refleksjoner og holdninger. Underdogtendensen er ikke lenger så fremtredende. NMF oppløses og blir en del av en større museumsorganisasjon, hvor de samarbeider med de organisasjonene som de tidligere var så opptatt av å vise en distanse til gjennom å danne en egen forening. I tillegg er det en tendens til at tekstene er mer reflekterte, og at museumspedagogene i større grad ser på museet som en helhet, og ikke bare fokuserer på formidlingen. Mitt inntrykk gjennom refleksjonene i Pedimus er at de ikke kjemper mot oppløsningen av NMF, men at de forholdsvis lett gir opp, den organisasjonen som det på 1970-tallet fremstod som så viktig å etablere. Altså blir profesjonaliseringsprosessen bare delvis fulgt opp. Hva som er bakgrunnen for at de så lett gir opp, kommer ikke helt klart frem, men det kan tolkes som om de har forstått at de ikke når helt frem, og at å gå inn i en felles museumsorganisasjon kanskje kan gi dem som gruppe større innflytelse.

I forhold til profesjonaliseringstanken kan det derfor konkluderes med at museumspedagogene ikke fullt ut har lykket, men det betyr ikke at de ikke har lykket med å bli en ”identifiserbar profesjon” innen museumsvesenet.

9. Profesjon, talehandling og identitet – en sammenfattende analyse

I de to foregående kapitlene er problemstillingene blitt diskutert tett opp mot materialet, og i den empiriske fremstillingen av det. I dette kapitlet løftes blikket, og hensikten er å se det som har kommet frem i de to andre kapitlene i et videre perspektiv. Kapitlet struktureres etter problemstillingene slik de ble presentert i introduksjonen til oppgaven, og materialet vil bli grundigere diskutert i forhold til de teoretiske innfallsvinklene: profesjon, talehandlingsteori og identitet.

Først vil de viktigste funnene i forhold til museumspedagogenes refleksjoner rundt museumsformidling kort oppsummeres. Deretter vil jeg komme tilbake til profesjonsbegrepet som jeg var inne på i forrige kapittel, og se på museumspedagogenes forhold til de andre aktørene på museet, hvem de identifiserer seg med, og hva de bygger opp en identitet rundt. Til slutt vil museumspedagogenes refleksjoner diskuteres ut i fra Skinners tanker om at man for å forstå en tekst, må gripe intensjonen bak.

Refleksjoner rundt formidling

I første analysekapittel, som tok for seg museumspedagogenes refleksjoner rundt museumsformidling som aktivitet, var målet i hovedsak å få et inntrykk av museumspedagogenes holdning til formidling, og hvordan denne har endret og utviklet seg fra 1976 og frem til 2005.

For museumspedagogene har tekstene i Pedimus fungert som et rom hvor de har kunnet dele sine erfaringer rundt formidling med hverandre, og dette preger særlig refleksjonene de første årene. Det kommer også tidlig frem at man er opptatt av at den formidlingen man utfører skal være pedagogisk forankret. Undervisningsbegrepet blir innarbeidet for å signalisere dette, men fra slutten av 1980-tallet blir ikke undervisningsbegrepet lenger så konsekvent brukt. Begrepene formidling, undervisning og omvisning blir brukt om hverandre, og man slutter å distansere seg fra omvisningen, slik som man hadde gjort på 1970-tallet, da man i tekstene forholdt seg til den som en annenrangs formidlingsform, fordi den ikke la opp til noen toveiskommunikasjon mellom museumspedagogen og publikum. I den virkeligheten som skapes gjennom tekstene er det nesten som om omvisningen som formidlingsform ikke eksisterer rundt omkring på museene, men ved et par anledninger kommer det frem at denne negative holdningen til omvisningen ikke alltid har rot i hvordan det faktisk formidles på museene. På slutten av 1980-tallet og utover på 90-tallet blir man mer opptatt av ”levende museum” og levendegjøring som formidlingsmetode.

Det er i refleksjonene rundt levendegjøring at museumspedagogene først begynner å reflektere over hva de vil med formidlingen. Tidligere har det i hovedsak vært et fokus på hvordan man formidler, og ikke på hvorfor og hva. Museumspedagogene får et mer reflektert forhold til hva som skal være museets budskap, og de ser formidlingen som en del av en større helhet; museet. Dette skjer på samme tid som de slutter å bruke undervisningsbegrepet så konsekvent, og de blir mer opptatt av å skrive om nye formidlingsformer, enn så eksplisitt å signalisere gjennom tekstene at de benytter seg av samme undervisningsformer som skolen. Selv om dette tones ned, kan man i tekstene fortsatt se at museumspedagogene benytter seg av trender innen pedagogikken når de skal lage formidlingsopplegg.

Profesjon og talehandling

I det forrige kapitlet ble museumspedagogenes refleksjoner tolket ut fra profesjonsbegrepet til Ulf Torgersen, og særlig den delen som omhandler profesjonaliseringsprosessen. Som innfallsvinkel fungerte det godt for å forstå og forklare hvordan museumspedagogene har reflektert rundt seg selv og sin egen rolle. I dette kapitlet vil analysen bli ført litt videre, og jeg vil se nærmere på hvilke intensjoner som ligger bak hvem de identifiserer seg med, hvor de finner sine referansepunkter, og hva som ligger bak det sterke fokuset på utdanning.

Det er altså i hovedsak tre temaer som jeg mener har pekt seg ut, og disse har jeg valgt å kalle: forholdet til konservatorrollen, forholdet til pedagogikken og andre pedagoger, og fokus på utdanning. Innenfor disse kategoriene vil jeg diskutere hva museumspedagogenes hensikt med å reflektere rundt temaet, og den måten de har gjort det på, kan ha vært.

Utgangspunktet for å tolke det på denne måten er basert på Skinners tanker om at tekst kan leses som handling, og at man ved å benytte seg at denne innfallsvinkelen kan få svaret på det som er det essensielle spørsmålet i studiet av en tekst, nemlig hva forfatteren mente med å skrive det han/hun gjorde. Museumspedagogenes ytringer i Pedimus kan derfor tolkes som handlinger. Det er interessant å se på hva de gjør, og hvordan de plasserer seg som aktører ved å utføre disse handlingene. Denne måten å forholde seg til teksten på har ligget i bakhodet mitt gjennom hele arbeidet med analysen, men i denne delen vil det bli mer synlig. Det handler om å forstå hva som skjer i de tekstene jeg har lest.

Forholdet til konservatorrollen

Forholdet til de andre ansatte på museet, og særlig konservatorene, kan det tolkes som om museumspedagogene i en oppstartsfase ønsker å distansere seg fra. Det var viktig for museumspedagogene å danne en egen gruppe, og i den første utgaven av Pedimus skrev styret

at det fra: "[...] enkelte hold var ytret tvil om berettigelsen av en egen forening for undervisningspersonell ved siden av NKKM og NNML. Oss selv skulle det ikke være nødvendig å overbevise[...] (P 1/1976:2)". Ved å skrive dette danner styret et bilde av "oss" og "dem". "Dem" er de som ikke kan se behovet for opprettelsen av en egen forening for museumspedagogene, mens "oss" er museumspedagogene. Det er konservatorene som gruppe museumspedagogene konstruerer som "de andre". Følelsen av at man er en del av en gruppe skaper også en bevissthet rundt de andre som ikke er det (Elliot 1986:6).

Men forholdet til konservatorene er ikke entydig. På den ene siden får man gjennom museumspedagogens tekster i Pedimus et inntrykk av at det er viktig for dem å vise at de er noen annet enn konservatorene, på en annen side får man i debatten rundt lektorinstruksen på Tromsø Museum, som jeg var inne på i forrige kapittel, inntrykk av at noen museumspedagoger mener det er viktig å legitimere sitt arbeid gjennom en av konservatorens hovedoppgaver, nemlig forskning. I debatten rundt lektorinstruksen går hovedmotsetningene på om forskning skal være en del av museumspedagogens arbeidsområde eller ikke, og her er det også uenighet museumspedagogene imellom. Det handler om at museumspedagogene ikke er enige om hvilken strategi de skal benytte seg av for å styrke sin rolle som aktører på museene. På bakgrunn av det kan man si at museumspedagogene finner noe av sin referanseramme hos konservatorene også, og ikke bare hos andre pedagoger. Handlingen de utfører kan sies å signalisere noe mer enn at det er uenighet om de skal distansere seg fra konservatorrollen eller ikke.

I museumspedagogens forhold til konservatorene er også bevaring et mulig konfliktområde. I tekstene uttrykker museumspedagogene i starten i stor grad at de synes hensynet til bevaring for ofte har gått foran behovet for å benytte seg av gjenstander i formidlingen. Her kommer det ikke frem noen uenighet blant museumspedagogene. Etter hvert endrer refleksjonene seg, og det blir et større fokus i tekstene på å skrive om hvordan man aktivt har brukt gjenstander i formidlingen. Museumspedagogene er opptatt av å trekke frem det positive ved å bruke gjenstander i formidlingen; det legges vekt på at de gir gjenstanden liv, og at det gir dem en større verdi som museumsgjenstander. Ut i fra denne endringen kan det tolkes som om museumspedagogene ikke lenger har hatt det samme behovet for å argumentere over for resten av museet betydningen av å bruke elementer fra samlingen aktivt i formidlingen. De trenger altså ikke å lenger argumentere for formidlingen mot bevaring.

Ved at det i Pedimus er såpass mye fokus på forskning og bevaring, og hvilken innvirkning disse har på museumspedagogenes arbeidssituasjon, fremstår det som viktig for museumspedagogene å klargjøre sin rolle i forhold til konservatorens rolle. Og det er interessant å se at det ligger en ambivalens i hvordan man skal forholde seg til konservatorrollen, i forhold til å danne sin egen rolle.

Forholdet til pedagogikken og andre pedagoger

Gjennom refleksjonene i Pedimus viser museumspedagogene at de i sitt arbeid i stor grad forholder seg til andre pedagoger, og at det er der de i hovedsak finner sine referanserammer. Dette gjelder særlig i forhold til arbeidsmetoder, og hvilke begreper man benytter seg av. Både "åpen skole"-begrepet som ble lansert på 1960- og 70-tallet, og at man på 1980-tallet begynte å se på revitalisering og formidling av kulturarven som en sentral pedagogisk oppgave (Myhre 1992), er dreininger som begge har hatt betydning for museumspedagogikken i og med at de la til rette for alternative undervisningsformer. Fokuset på formidlingen av kulturarven kan knyttes opp mot bruk av levendegjøring som pedagogisk metode. Som arena for å formidle på denne måten har museet helt klart en del fortrinn i forhold til skolen. De har gamle gjenstander, og på friluftsmuseene hus og ofte konstruerte miljøer, som gjør det enklere å sette formidlingen inn i en kontekst.

Det hevdes ofte at målet med opplegg som er basert på levendegjøring, er å finne en balansegang mellom opplevelse og undervisning, og museumspedagogene er opptatt av at det arbeidet de utfører ikke skal være sirkus, men seriøs kunnskapsformidling. I tekstene sine viser museumspedagogene at de har en bevissthet rundt at aktiviteter som settes i gang ved museene ofte kan oppfattes som å ha et annet formål enn å lære bort, og de legger vekt på at målet for dem som museumspedagoger er å benytte det som en pedagogisk metode for nå flere sanser i læringsprosessen. I en slik formidling finnes det en hårfin balansegang, og det stilles spørsmål ved hva man vil med formidlingen, som jeg var inne på tidligere. Er målet for museumspedagogene, og museene, at flest mulig kommer til museene og opplever dette, eller at man tilbyr formidling som gir et "riktig" bilde av fortiden? Bodil K. Dago reflekterer over dette i en artikkel der hun skriver om lefsebaking som aktivitet på Norsk Folkemuseum:

Vi registrerer med tilfredshet at publikum er fornøyd, men som museumspedagoger stiller vi oss spørsmålet om hva de har fått ut av vår aktivitet. Bli vi oppfattet som en aparte form for kafe, et musealt tivoli, eller rett og slett et forsøk på å ta i bruk flere sanser i læringsprosessen? Med andre ord, er dette brød, sirkus eller hva (P 3/1991:24)?

Hun legger vekt på at det er en balansegang for denne typen aktiviteter, og det som trengs for å ikke trå feil, er fagkunnskap. Her viser hun hva som er museumspedagogenes styrke og oppgave, og hun skriver at deres oppgave er å legge til rette for økningen av den kulturhistoriske innsikten hos publikum.

Ved at museumspedagogene så klart bruker pedagogiske elementer i sitt arbeid, kan tolkes som en del av en strategi for å danne en egen profesjon. Som pedagoger har det også vært naturlig for dem å koble seg til skoleverket, og bruke det aktivt i utviklingen av eget arbeidsområde. I tillegg kan det at de har fokusert så sterkt på pedagogikken fungert som et samlende element, og målet man sammen har arbeidet mot var at formidlingen skulle være pedagogisk forankret. Men også i forholdet til andre pedagoger finnes det en tvetydighet i museumspedagogenes refleksjoner. Fra å være veldig opptatt av skolen og ville benytte seg av de samme undervisningsformene som dem, blir man mer bevisst sin egen arena, nemlig museet og hvilke muligheter som ligger der. "Undervisning" var på mange måter 1970-tallets honnørord, som man kan si "levende museum" ble for 1990-tallet. Fokuset på "levende museum" kan på en måte tolkes som en dreining bort fra pedagogikken, selv om det der er et hovedfokus på opplevelse, og det er en forventning som også legger føringer for lærernes arbeid i dag.

Fokus på utdanning

Museumsvesenet står i en særstilling. Alle andre medier, og alle andre kunnskaps- og kulturinstitusjoner av noen betydning, er tilknyttet en egen akademisk disiplin. Vel finnes det yrkesrettede utdanninger for mange av dem, men så finnes det altså i tillegg et universitetsfag: En litteraturvitenskap, en teatervitenskap, en kunsthistorie, en medievitenskap osv. (Johansen 2002:10).

Her slår sosialantropolog Anders Johansen fast at det ikke finnes en egen museumsutdanning i Norge, verken en yrkesutdanning eller en egen akademisk disiplin. Tilbudet har vært lite og varierende, i dag kan man ta 20 studiepoeng i museumskunnskap ved Universitetet i Oslo, og fra 2004 har det vært mulig å ta et årsstudium i museumsformidling ved Høgskolen i Oslo. Dette er et deltidsstudium som er beregnet på personer som allerede arbeider med formidling på et museum, eller som ønsker å gjøre det (www.hio.no). Ut i fra museumspedagogenes refleksjoner kan man si at en egen utdanning er noe de har arbeidet for i 30 år. Interessant er det derfor å se at behovet fortsatt er der, og som jeg var inne på i forrige kapittel, er ikke behovet egentlig blitt tilfredsstillt med tilbudet på Høgskolen i Oslo heller.

Fokuset blant museumspedagogene på utdanning handler kanskje i størst grad om profesjonsdannelse, men det er også et behov for å bekrefte sin egen rolle som ligger bak. De har et behov for å bekrefte seg selv, dette er også tydelig når de i forbindelse med levendegjøring legger vekt på betydningen av å bevare den gode fortelleren. Man føler at det er behov for å opprettholde museumspedagogenes rolle, dvs. bekrefte overfor seg selv at det fortsatt er behov for en. Dette kan være forklaringen på at ønsket om en utdanning aldri har forsvunnet. Forklaringen på at behovet for en utdanning oppstod er, som jeg var inne på i forrige kapittel, et ledd i profesjonsdannelsen, men det handler også om at museumspedagogene ønsket å vise at det var behov for en spesiell kompetanse.

Det fremstår som viktig for museumspedagogene å danne seg en egen referanseramme, og som et ledd i det er en egen utdanning viktig. Det er to aspekter som i hovedsak kan sies å være forklaringen på museumspedagogenes opptatthet av utdanning, det ene er den rollen det spiller innefor en profesjonaliseringsprosess, og det andre er i forhold til lærerne. Disse har en egen utdanning, og det blir derfor også et mål for museumspedagogene, men museumspedagogene er likevel ikke helt klare på hva de ønsker at denne utdannelsen skal innholde. I tekstene uttrykker de en tvetydighet i forhold til om utdannelsen i hovedsak skal basere seg på pedagogikk, slik som lærerens utdanning, eller om den skal være mer vitenskapelig, slik som konservatorens.

Pedimus som arena

Pedimus som medlemsblad/fagtidsskrift kan ses på som en arena for å skape profesjonalitet. Utover det er det interessant å se på hva er slikt blad betyr for museumspedagogene, og hva det betyr for dem å ytre seg der. Som en arena har det hatt en funksjon, men det er ikke Pedimus i seg selv som analyseres i denne oppgaven, men tekstene der. Som organ danner Pedimus konteksten rundt museumspedagogenes tekster, og det er viktig å ha kunnskap om denne for å kunne forstå tekstene.

Gjennom de 30 årene som Pedimus har eksistert, har bladet naturlig nok endret karakter, og det har hatt varierende betydning for museumspedagogene. De har brukt det til ulike formål i ulike faser. I oppstartsfasen var det sentralt som et organ for å spre informasjon blant medlemmene, og artiklene presenterte i hovedsak ulike undervisningsopplegg og erfaringer med disse. Hensikten var å bli kjent med hverandre og få et overblikk over hva som skjedde rundt omkring på de andre museene.

I kraft av sin form og den funksjonen Pedimus er ment å ha, åpnes det for få konflikter. De få stedene det kommer frem at det er uenighet er heller trenden at denne tones ned. Som arena har Pedimus en konstituerende funksjon, og det ville derfor virke mot sin hensikt å bruke det til å ta opp konflikter og å krangle når det egentlig skal virke samlende. Museumspedagogene er spredt over hele Norge, og det gjør Pedimus til en enda viktigere arena for dem. Gjennom Pedimus skaper de en virkelighet som ikke ellers hadde vært der, og det har fungert som en arena for diskusjon og kommunikasjon. Ut i fra dette kan man si at Pedimus' viktigste funksjon, i tillegg til å skape profesjonalitet, har vært som et identitetsskapende organ. Museumspedagogen har brukt det bevisst på denne måten, og det kan tolkes som om deres intensjon med å opprette Pedimus har vært nettopp dette.

Etter at Pedimus fra nummer 2/2001 bare har kommet ut elektronisk, har det som arena endret seg, og det viser seg også i hva slags tekster museumspedagogene skriver der. Valget om å gjøre det elektronisk ble forklart med at man ønsket å beholde kontinuiteten, og at dette hadde vist seg vanskelig med papirutgaven. Man ønsket å bruke det mer som et meldingsblad, hvor man kunne informere om kurs og seminarer, og hvor det kunne stå stillingsannonser. Med dette skifter funksjonen Pedimus har hatt som arena, og man kan spørre seg om det som identitetsskapende organ har utspilt sin rolle.

Oppbyggingen av en identitet

Når identitet benyttes som analytisk begrep, er man interessert i hvordan den aktivt bygges opp, utvikles og endres (Eriksen og Selberg 2006:75f). Museumspedagogenes identitet kommer til uttrykk gjennom deres refleksjoner i Pedimus, og i tekstene fremstår det som viktig for museumspedagogene å bygge opp en egen identitet.

Jeg har vært inne på at Pedimus som arena kan sies å ha fungert som et identitetsskapende organ. Det er gjennom tekstene museumspedagogene kommuniserer med hverandre, og dette er helt avgjørende for å kunne bygge opp en felles identitet. Museumspedagogenes identitet er konstruert av dem selv, og denne identiteten kan sies være en yrkes- eller profesjonsidentitet.

For yrkesidentiteten er sosiale og kulturelle elementer sentralt. Slike identiteter kan være knyttet til kunnskap og ferdigheter i et bestemt yrke, eller til en bestemt livsform som dette yrket medfører. Yrkesidentiteten kan også mer generelt bygges på tilknytningen til en arbeidsplass, en gruppe kolleger og denne gruppens felles erfaringer eller minner, en måte å arbeide eller snakke sammen på, og lignende forhold (Eriksen og Selberg 2006:90f).

I hovedsak kan man si at museumspedagogene knytter identiteten opp til en bestemt kunnskap, og til en gruppe kolleger. For å finne ut hvem man er, altså hva man bygger sin

identitet på, er det viktig å finne ut hva slags kunnskap man skal presentere (Arcadius 1997:109). For museumspedagogene er det helt klart, i dannelsen av identiteten, viktig å presentere at de innehar en pedagogisk kunnskap. De skaper en identitet med det pedagogiske som fellesnevner, og det er det som dekker sentrale verdier for dem (Eriksen og Selberg 2006:87). I tillegg knytter de identiteten opp mot det fellesskapet de har i NMF/Sff.

I oppbygningen av en identitet er det ikke bare slik at man for eksempel knytter den til en gruppe kolleger eller en kunnskap, man bygger den også opp i motsetningen til noe. Når museumspedagogene skal konstruere sin identitet, bruker de konservatorene som ”de andre”, som sin motsats, og som de bygger opp sin identitet i motsetning til. Målet for museumspedagogene er å være noe annet enn konservatorene. Men det er en dobbelthet som ligger i å konstruere sin identitet i motsetning til noen, for samtidig som man fremstiller dem negativt, er det også ofte slik at det ligger en viss fascinasjon for denne gruppen i bunnen. Denne gruppen har egenskaper, og i dette tilfellet arbeidsområder som man også selv strekker seg etter (Alsmark 1997:11f). Dette blir tydelig i debatten om i hvor stor grad forskning skal være en del av museumspedagogenes arbeidsområde eller ikke. Samtidig som man vil distansere seg fra forskningen, er det også noen som vil bruke den, og ser på den som en viktig del av arbeidsområdet for å bli betraktet som en seriøs yrkesgruppe ved museene.

De kollektive aspektene spiller en sentral rolle i forhold til å ha en identitet som museumspedagog. For som Eriksen og Selberg skriver, er ikke identitet noe man bare velger selv, den blir også til en viss grad tildelt en av omgivelsene rundt. I denne sammenhengen er det i oppstartsfasen, i hovedsak, av andre museumspedagoger. Samme person kan også til ulike tider skifte mellom ulike identiteter; det er avhengig av situasjonen hvilke aspekter ved egen identitet man legger vekt på og fremhever (Eriksen og Selberg 2006:76). I refleksjonene i Pedimus er det hovedsak identiteten som museumspedagoger artikkelforfatterne skriver ut i fra, men ved noen anledninger velger de å innta et litt annet ståsted, og da kommer det frem at de som aktører på museene også innehar andre identiteter. Dette henger i hovedsak sammen med, som jeg har vært inne på tidligere, at mange små museer ikke har egne museumspedagoger, men at man som ansatt må fylle flere roller.

Identiteten til museumspedagogene kan i hovedsak sies å bli bygd opp rundt det pedagogiske, med konservatorene som ”de andre”, og som et ledd i denne tankegangen konstruerer museumspedagogene en ”underdoghistorie”. I de prosessene som er virksomme i skapelsen

av en identitet, spiller slike felles historier en sentral rolle, og gjennom denne dannes det en "underdogfølelse" blant museumspedagogene.

Et "forestilt fellesskap" og "underdoghistorien"

Nasjonalismeforskeren Benedict Anderson konstruerte begrepet "forestilte fellesskap" for å forklare hva en nasjon er. Grunnen til at han kaller en nasjon et "forestilt fellesskap" er at medlemmene i selv den minste nasjon bare vil kjenne et fåtall av sine medborgere. De vil mest sannsynlig aldri møtes, men likevel vil de kunne forestille seg at de er medlemmer av det samme fellesskapet (Anderson 1996:19). For å forestille seg det er det viktig med en felles historie. Å sammenligne museumspedagogene, og hvordan de forholder seg til hverandre, med hvordan medlemmene i en nasjon gjør det, er kanskje å tolke museumspedagogenes fellesskap som litt for omfattende, men Anderson sier at det kanskje er sånn at alle samfunn egentlig er "forestilte", ja selv de minste landsbyer. Ut i fra denne definisjonen kan museumspedagogenes fellesskap tolkes som "forestilt". De er en forholdsvis liten gruppe, de er spredt over hele landet, og kontakten de har er i hovedsak gjennom NMF/Sff. Det som binder dem sammen er den felles opplevelsen de har av å være museumspedagoger, og hvordan de forholder seg til hverandre.

For å forestille seg at man er medlemmer av det samme fellesskapet og å skape en felles opplevelse av å være museumspedagoger, danner museumspedagogene en "underdoghistorie", og denne historien er et viktig element i identitetsdannelsen. En underdog er i følge bokmålordsbokas definisjon den svakeste part, eller en taper. Men begrepet underdog gir også litt andre assosiasjoner enn det som bokmålordsbokas definisjon dekker. Det er ofte knyttet litt mer positive tanker til det enn det som kan spores i definisjonen. En underdog er en gruppe eller en person som ikke helt har fått vist sitt potensial ennå. Det er denne forståelsen av underdog jeg tar som utgangspunktet når jeg mener å se at museumspedagogene bygger opp sin identitet rundt en slik historie.

"Underdoghistorien" kommer frem i museumspedagogenes tekster når de skriver om hvilken rolle formidlingen tradisjonelt har spilt på museene, og de fremstiller det i hovedsak som et forsømt arbeidsområde. Denne fokuseringen er et virkemiddel museumspedagogene benytter seg av, og de sier aldri eksplisitt av de er en underdoggruppe, men de bruker det som et identitetsskapende element. Det er interessant å se at museumspedagogene selv setter ord på denne følelsen i 1996. Da skriver Per Bjørn Rekdal at det ser ut som om det nesten er slutt på tendensen til underdogfølelser blant museumspedagogene (P 2/1996:20). At de selv setter ord

på det bekrefter at de selv også mener at det har eksistert en slik følelse. Når Rekdal skriver at det ser ut som om denne følelsen er borte er jeg til en viss grad enig med han, for refleksjoner som kan tolkes på denne måten, blir etter hvert mindre og mindre synlige i Pedimus. Dette henger nok også sammen med at det på midten av 1990-tallet var et generasjonsskifte blant museumspedagogene, og de som hadde vært aktive i opprettelsen av NMF på 1970-tallet begynte å forsvinne fra museene, eller over i andre stillinger. At ”underdøghistorien” ser ut å forsvinne er kanskje også en konsekvens av at museumspedagogene oppløser seg selv som forening, og går inn sammen med de gruppene de tidligere har distansert seg fra, i et felles museumsforbund. Har de ikke lenger behov for en felles historie, eller er det sånn at den felles historien har endret seg?

Identitet i forandring – oppløsningen av NMF

Vi begynte med å påpeke at i dagligtalen forstås identitet ofte som en slags essens, eller en fast egenskap som mennesker bærer med seg. Forskningens oppgave er å utfordre en slik forståelse, og vise at identitetsdannelse er en kontinuerlig prosess der de relasjonelle dimensjonene er viktig (Eriksen og Selberg 2006:96).

I følge Eriksen og Selberg er altså forskningens oppgave å vise at identitetsdannelsen er en kontinuerlig prosess. Gjennom tekstene i Pedimus har jeg fått et innblikk i denne prosessen, men det har ikke alltid vært like enkelt å se endringene, for de kan være små og utvikle seg over et langt tidsrom, men på midten av 1990-tallet skjer det en del endringer i Pedimus som gjør det enklere å sette fingeren på og å tolke det som skjer i identitetsprosessen. Temaene det reflekteres rundt endres, og det kommer flere teoretiske artikler om formidling.

Innfallsvinklene til å skrive om formidling som aktivitet endrer seg, men man er fortsatt opptatt av hvordan denne foregår. Det kan tolkes som om museumspedagogene bygger identiteten på noe annet enn det de har gjort tidligere, for ”underdøghistorien” er ikke lenger så synlig. De har ikke på samme måte som tidligere behov for å uttrykke at deres arbeidsområde ikke har blitt prioritert på lik linje med museets øvrige.

Det pedagogiske aspektet kan sies å følge med museumspedagogene hele veien, på tross av at hvordan de forholder seg til det, og bruker det, har endret seg. På 1990-tallet er det også en dreining mot at de fokuserer på andre temaer og ofte på museet som en helhet.

Museumspedagogene har på 1990-tallet mer eller mindre blitt etablerte aktører innenfor museumsinstitusjonen, og det kan tolkes som om de ikke lenger har et så stort behov for å signalisere en egen identitet. At de oppløser seg selv som forening, gir også signaler om dette. Som forening har NMF spilt en viktig rolle i identitetsbyggingen, men det kan tolkes som om, siden det er lite som tyder på at museumspedagogene kjemper for å behold den, at de mener

den har utspilt sin rolle. Oppløsningen har betydning for identiteten, og det er ikke en tilfeldighet at Per Bjørn Rekdal skriver om at underdogfølelsen ser ut til å ha forsvunnet, samtidig med at NMF som en egen forening oppløses, og man blir en del av et større museumsforbund.

At museumspedagogene som gruppe oppløser seg selv, kan være et tegn på at historien om dem kan sies å være en suksesshistorie. Som jeg var inne på i forrige kapittel har de ikke gjennomgått en vellykket profesjonaliseringsprosess, men de har lykket med å bli en ”identifiserbar profesjon” på museene. I dag er de en gruppe som spiller en forholdsvis sentral rolle, siden vi lever i et samfunn der kommunikasjon, formidling og synliggjøring bare blir viktigere og viktigere.

En helhetlig handling - hva har intensjonene vært?

Tekstene i Pedimus har blitt tolket ut fra profesjons- og identitetsbegrepene, men ideen om at tekst også kan leses som handling har vært et overordnet prinsipp i analysen. Skinners innfallsvinkel til studiet av tekst har derfor også vært avgjørende for hvordan jeg har tolket museumspedagogenes refleksjoner som uttrykk for ønsket om å danne en egen profesjon, og å skape en felles referanseramme gjennom felles historier. Talehandlingsteori som teoretisk innfallsvinkel har gitt interessante perspektiver å diskutere ut ifra, og det har vært en fruktbar metode for å lese og analysere museumspedagogenes refleksjoner. Målet med oppgaven har ikke vært å fremstille en objektiv sannhet, men heller å invitere leseren til egne refleksjoner.

For å forstå en tekst er det viktig å forstå konteksten hvor den har fremkommet. Konteksten rundt museumspedagogenes refleksjoner består av flere aspekter: utviklingen innen pedagogikken, museet som institusjon og det kulturpolitiske klimaet. Men som jeg var inne på ovenfor, spiller Pedimus som arena også en viktig rolle som kontekst for museumspedagogenes tekster. Å forstå hvilken funksjon det har hatt har derfor vært avgjørende for å kunne forstå tekstene.

Pedimus som arena har spilt en rolle i de prosessene som museumspedagogene har satt i gang gjennom refleksjonene, og som organ kan det sies både å ha spilt en rolle i profesjonsdannelsen og i den identitetsskapende prosessen. Men det er tekstene i Pedimus, og hvilke handlinger museumspedagogene utfører gjennom dem, som det har vært målet for denne oppgaven å belyse.

Tekstene i Pedimus kan sies å ha et meningsinnhold som går utover det som faktisk skrives, og museumspedagogene har skrevet dem for at de skal forstås på en bestemt måte. Det er i følge Skinner snakk om den illokusjonære kraften en tekst har, og at å gripe denne er ensbetydende med også å forstå forfatterens intensjon med å skrive det han eller hun gjorde (Jordheim 2001:230). For å gripe museumspedagogenes intensjoner har det vært viktig for meg å ha et helhetsblikk på handlingen, slik at det har vært hele talehandlingen og dens kontekst som har blitt analysert. Intensjonene kan sies å være tankene eller planene som ligger bak utarbeidelsen av en tekst.

Ut i fra denne innfallsvinkelen vil jeg konkludere med at museumspedagogene gjennom sine refleksjoner i Pedimus utfører en helhetlig talehandling, for ved å analysere konteksten har jeg funnet ut at det har vært intensjonen deres. Det er synlig i forhold til hvilken rolle de har ønsket at Pedimus skal spille: som en arena for diskusjon og kommunikasjon, men ikke egentlig for uenighet, siden medlemsbladet også var ment å ha en samlende effekt. Intensjonen deres har vært å skape seg en rolle som aktører innen museumsinstitusjonen. De har ønsket å bli en etablert yrkesgruppe på samme måte som konservatorene, og de har ønsket å representere en faglig innfallsvinkel til formidlingen på samme måte som lærerne gjør det i skolen. Gjennom tekstene har museumspedagogene også selvfølgelig gjort sin egen posisjon, de har selvfølgelig gjort seg selv som gruppe som en av strategiene for å bli aktører innenfor museumsinstitusjonen.

Del 4 Avslutning

10. En profesjon vinner innpass

Tema for denne oppgaven har vært museumspedagoger, deres arbeidsområde, og hvordan de som gruppe har klart å skape seg en posisjon innenfor museumsinstitusjonen. Den prosessen museumspedagogene har gått gjennom er ikke en sær prosess, men ganske vanlig innenfor de fleste institusjoner. Innfalsvinkelen kunne derfor like gjerne vært benyttet på en annen yrkesgruppe, og innenfor en annen institusjon, for den sier noe om de elementene som er virksomme i en prosess der en ny yrkesgruppe eller profesjon vinner innpass i en etablert institusjon.

I denne studien har prosessen blitt studert gjennom museumspedagogenes tekster, og det er i tolkningen av disse at jeg har invitert leseren til refleksjoner rundt hva som har skjedd. Ved å bare studere museumspedagogenes egne refleksjoner ligger det en begrensning i materialet mitt; jeg får ikke tak på konfliktene rundt det som skjer, og heller ikke hva de andre aktørene på museet mener.

Museumspedagogene fremstår som en gruppe som har følt seg forbigått, og for å kompensere for dette er et av virkemidlene de benytter seg av i profesjonaliseringsprosessen at de selvfølgeliggjør sin egen rolle. De fremstiller arbeidsoppgavene de som museumspedagoger utfører som noe som er, og bør være, en selvfølgelig del av museets arbeidsfelt.

Museumspedagogene er ikke den første gruppen i museumsvesenet som har gjennomgått en prosess for å få en profesjonell identitet som yrkesgruppe, og heller ikke den siste. Oppgaven er i så måte et bidrag til å forstå prosesser i nyere norsk museumshistorie, og kan også fungere som et innspill til utformingen av en slik historie.

Når det er sagt, har jeg i denne oppgaven konkludert med at museumspedagogene ikke fullt ut har gått vellykket gjennom profesjonaliseringsprosessen, selv om de har klart å bli en ”identifiserbar” profesjon. Men kanskje det ikke er så viktig at denne prosessen ikke har vært fullt ut vellykket; for i dagens moderne samfunn har vi sett at den funksjonen museumspedagogene har vært med på å skape er en rolle som behøver å fylles.

Kilder

Pedimus 1976-2005

Trykte utgaver

1976 – 2 nummer
1977 – 7 nummer
1978 – 6 nummer
1979 – 5 nummer, det siste er et dobbeltnummer
1980 – 7 nummer
1981 – 3 nummer
1982 – 3 nummer, det siste er et dobbeltnummer
1983 – 4 nummer
1984 – 3 nummer, det siste er et dobbeltnummer
1985 – 3 nummer, det første er et dobbeltnummer
1986 – 2 nummer
1987 – 3 nummer
1988 – 3 nummer
1989 – 4 nummer
1990 – 4 nummer
1991 – 4 nummer
1992 – 4 nummer
1993 – 3 nummer
1994 – 3 nummer, det siste er et dobbeltnummer
1995 – 2 nummer
1996 – 4 nummer, nr 3 er en indexutgave
1997 – 3 nummer, nr 2 er et dobbeltnummer
1998 – 1 nummer
1999 – 2 nummer, det siste er et dobbeltnummer
2000 – 1 nummer
2001 – 1 nummer

Elektroniske utgaver

museumsnett.no/sff/ramme_pedimus-arkiv.htm
2001 – 3 nummer
2002 – 4 nummer
2003 – 3 nummer
2004 – 4 nummer
2005 – 4 nummer

Prosjektrapporter og andre dokumenter produsert av NMF

Barn og Museum (1976), Rapport fra arbeidskonferansen "Barn og museum" 18.-20. mars 1976, Norsk Museums pedagogisk Forening, Oslo 1976

Museenes Formidlingsvirksomhet (1983), Innstilling til Statens museumsråd, Norsk
Museumspedagogisk Forening, november 1983

Rørosprosjektet (1979), Rapporten fra arbeidsgruppene, Norsk Museumspedagogisk Forening

Skole og Museum (1977), Rapport fra arbeidskonferansen "Skole og Museum" 16.-18.mars
1977, Norsk Museumspedagogisk Forening, Oslo 1977

Offentlige rapporter og utredninger

Den kulturelle skulesekken, St. meld Nr. 38 (2002-2003)

Kultur i tiden, St. meld Nr. 61 (1991-92)

Kunnskap for fellesskapet. Universitetsmuseenes utfordringer, NOU 2006:8

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del.

www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf

Minne och bildning. Museernas uppdrag och organisation. SOU 1994:51, Museiutredningens
betänkande.

Museum. Mangfold, minne, møtestad, NOU 1996:7

Mønsterplan for grunnskolen M87(1987), Kirke- og undervisningsdepartementet og H.
Aschehoug & Co.

Ny kulturpolitikk (Tillegg til St. meld. 8 samme år), St. meld. Nr. 52 (1973-74)

Om museumssaken, St.meld. Nr 93 (1971-72)

Om organisering og finansiering av kulturarbeid, St. meld Nr. 8 (1973-74)

Nettsider

www.abm-utvikling.no/prosjekter/interne/museum/museumsreform/introduksjon.html

(07.11.2006)

www.abm-utvikling.no (26.03.07)

www.abm-utvikling.no/prosjekter/Interne/Museum/museumsreform (14.03.07)

www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek (flere datoer 2007)

www.fuism.se (04.05.07)

www.getsmart.no (04.05.07)

www.hio.no (06.05.07)

www.icom.museum/statutes (10.04.07)

www.icom-norway.org/definisjon.html (26.10.2006)

www.museiforeningen.se (04.05.07)

Litteraturliste

Adriansen, Inge (1994): "Museumspædagogik i 1969 og 1994" I: *Dansk Museumspædagogik i 25 År*, Dansk Tidsskrift for Museumsformidling nr. 14, Forlaget Hikuin

Alsmark, Gunnar (red.) (1997): *Skjorta eller själ? Kulturelle identiteter i tid och rum*. Studentlitteratur, Lund

Amundsen, Arne Bugge og Brita Brenna (2003): "Museer og museumskunnskap. Et innledende essay." I: Amundsen, Arne Bugge, Bjarne Rogan og Margrethe C. Stang (red.) *Museer i fortid og nåtid. Essays i museumskunnskap*. Novus forlag

Anderson, Benedict (1996): *Forestilte felleskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Spartacus Forlag as.

Arcadius, Kerstin (1997): "Modernitet, identitet och museimän. Et bild från det tidliga 1900-talet" I: Alsmark, Gunnar (red.) (1997): *Skjorta eller själ? Kulturelle identiteter i tid och rum*. Studentlitteratur, Lund

Bjørkås, Svein og Per Mangset (red.) (1996): *Kunnskap om kulturpolitikk. Utviklingstrekk i norsk kulturpolitikkforskning*. Norges forskningsråd. KULTs skriftserie nr. 56., Oslo

Christensen, Arne Lie (2003): "Landskapet på museet – museet i landskapet" I: *Museer i fortid og nåtid. Essays i museumskunnskap*. Amundsen, Arne Bugge, Bjarne Rogan og Margrethe C. Stang (red.) Novus Forlag

Christiansen, Palle Ove (2000): *Kulturhistorie som opposition. Træk af forskellige fagtraditioner*. Samleren, Danmark

- Davis, Peter (1999): *Ecomuseum – a sense of place*. Leicester University Press, London
- Elliot, W. A.(1986): *Us and Them. A study of group consciousness*. Aberdeen University Press
- Enerstvedt, Åse (1997): *Barn, unge og museum. En presentasjon*. Norsk kulturråd, Oslo
- Eriksen, Anne og Torunn Selberg (2006): *Tradisjon og fortelling. En innføring i folkloristikk*. Pax Forlag AS, Oslo
- Eriksen, Tine Rask (2005): ”Professionsidentitet i forandring – Komparativ perspektivering” I: *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag, København
- Floris, Lene og Annette Vasström (1999): *På Museum – mellom opplevelse og opplysning*. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksborg
- Gjestrup, John Aage og Marc Maure(red.) (1988): *Økomuseumsboka – identitet, økologi og deltakelse. Ei arbeidsbok om ny museologi*. Tromsø
- Hald, Odd Heide (1997): *Museologisk bibliografi*, Norsk Museumsutvikling, Oslo
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til Viden. En humanistisk grundbog*. Gyldendal, Copenhagen
- Hooper-Greenhill, Eilean (2002):”Critical pedagogy in the Post-Museum” I: *Tingenes Tale. Innspill til museologi*. Johansen, Anders, Kari Gaarder Losnedahl og Hans-Jakob Ågotnes(red.) Bergen Museums skrifter nr.12., Universitetet i Bergen, Bergen Museum
- Hudson, Kenneth (1974): *A Social History of Museums. What the Visitors Thought*. Universitetet i Oslo, Det historisk- filosofiske fakultet, Institutt for Kulturstudier, Kompendium
- Hylland, Ole Marius (2002): *Folket og eliten. En studie av folkeopplysning som tekst i tidsskriftet Folkevennen*. Avhandling for graden doctor artium. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo 2002
- Johansen, Anders, Kari Gaarder Losnedahl og Hans-Jakob Ågotnes(red.) (2002): *Tingenes tale. Innspill til Museologi*. Bergen Museums skrifter nr.12., Universitetet I Bergen, Bergen Museum

- Jordheim, Helge (2001): *Lesningens vitenskap. Utkast til en ny filologi*. Universitetsforlaget
- Karlberg, Maria og Brigitte Mral (1998): *Heder och påverkan. Att analysera modern retorikk*. Natur och Kultur, Stockholm
- Kjeldstadli, Knut (1997): "Å analysere skriftlige kilder" I: Fossåskaret, Erik, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red.) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. S. 207-233 Universitetsforlaget, Oslo
- Kjeldstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget, Oslo 1.opplag 1992
- Myhre, Reidar (1992): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. 2.utg Oslo 1996 Ad Notam, Gyldendal
- Pedersen, Ragnar (2001): "Tidsskriftet *Dugnad*, Oslo-etnologiens speil? Et forskningshistorisk bidrag." I: *Dugnad* 3/4-2001, Volum 27
- Shetelig, Haakon (1944): *Norske museers historie*, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Skinner, Quentin (2002): *Visions of Politics. Volume 1: Regarding Method*, Cambridge University press
- Skotheim, Hege (1999): *Fortiden som opplevelsesarena – Museenes aktivitetstilbud til samtidens publikum*. Hovedfagsoppgave i etnologi, Institutt for Kulturstudier og Kunsthistorie, Universitet i Bergen
- Telste Kari (1999): *Brutte løfter. En kulturhistorisk studie av kjønn og ære 1700-1900* Universitet i Oslo Avhandling for dr. art.-graden
- Thue, Anniken (1998): "The role of a Decorative Arts Museum: Mirror of Society or independent "Oasis?"" I: *Scandinavian Journal of Design History*, Rhodos 8, 1998
- Torgersen, Ulf (1972): *Profesjonssosiologi*. 2.opplag 1981. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø
- Vestheim, Geir (1994): *Museum i eit tidsskifte*. Det Norske Samlaget, Oslo

Vestheim, Geir (1995): *Kulturpolitikk i det moderne Noreg*. Det Norske Samlaget, Oslo

Waidacher, Friedrich (1996): "Museologiens plass i vitenskapens system" I: *Nordisk Museologi 1996-1*, s 135-144

Öhlander, Magnus (1999): "Utgangspunkter" I: *Etnologisk fältarbete*. Kajser, Lars og Magnus Öhlander (red.) Studentlitteratur, Lund

Aasen, Petter (2004): "Pedagogikk og politikk" Introduksjon I: *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25.september 2004*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo

Sammendrag

Som første norske museum ansatte Norsk Folkemuseum i 1931 en museumslektor. Søkerne måtte gjennom en ”audition” som bestod av tre omvisninger. På disse omvisningene ble søkerne blant annet bedømt for sine pedagogiske ferdigheter. Norsk Folkemuseum var tidlig ute med denne ansettelsen. I 1971 var det kun syv stillinger som museumslektor/lærer ved norske museer, men på 1970-tallet skjedde det store endringer i kulturpolitikken, både nasjonalt og internasjonalt, som la opp til at museene skulle legge bedre til rette for et bredere publikum. Dette åpnet for et større fokus på formidling, og for museumspedagogene som aktører.

Denne oppgaven studerer museumspedagogene gjennom å ta for seg deres egne refleksjoner slik de kommer til uttrykk i medlemsbladet/fagtidsskriftet *Pedimus* fra 1976-2005. Gjennom museumspedagogenes tekster studeres det hvordan de har reflektert rundt museumsformidling som aktivitet og sin egen rolle som museumspedagoger. Innfallsvinkelen min er basert på en nærlesning av materialet, og de talehandlingsteoretiske perspektivene til Quentin Skinner der han argumenterer for at tekst også kan leses som handling. Funnene har i tillegg blitt tolket ut fra begrepene profesjon og identitet.

Gjennom tekstene i *Pedimus* kan museumspedagogene sies å gjennomgå en profesjonaliseringsprosess. Denne prosessen kan ikke, i følge profesjonsbegrepet, sies å være vellykket, men museumspedagogene har likevel lyktes i å bli en ”identifiserbar profesjon” ved norske museer i dag. I den ”profesjonskampen” som man på mange måter kan si at museumspedagogene har gjennomgått fra 1970-tallet og frem til i dag, har en felles identitet pekt seg ut som et sentralt element. Særlig gjelder dette i etableringsfasen på slutten av 1970-tallet, hvor museumspedagogene bygde opp en felles historie basert på at de var en underdoggruppe, og hvor de definerte seg selv i forhold konservatorene som de konstruerte som ”de andre”. I bevisstgjøringsprosessen rundt sin egen rolle hentet museumspedagogene i hovedsak sine referansepunkter hos andre pedagoger, og skolen og dens undervisningsformer ble trukket frem som det store forbildet.

I dag er museumspedagogene etablerte aktører ved norske museer; den funksjonen og rollen de spiller har blitt viktig å fylle, og man kan si at de som ”profesjon” har vunnet innpass. I denne studien er det museumspedagogene og deres ”kamp” som har blitt studert, men et lignende studium kunne vært like interessant å foreta på andre nye yrkesgrupper, om det er på museet, eller innenfor andre institusjoner.