

Kedelige museer

– eller succesfyldt kulturarvspædagogik for skoleelever!

Lisbet Mogensen

Indledning

Ringkøbing-Skjern Museum igangsatte i 2009 et ph.d.-forskningsprojekt om kulturarvspædagogik for skoleelever. Museets opdrag blev formuleret således: Hvilke lærings- og dannelsepotentialer er indeholdt i kulturarvspædagogiske aktiviteter for grundskoleelever? Ph.d.-studiet fik arbejdstitlen: "Det levende og lærende museum. Kulturarvspædagogik for skoleelever".

Forskningsprojektet er fortsat i gang, og da forskning er en dynamisk proces, må de beskrevne resultater her og nu, betragtes som ufuldstændige tendenser.

Større børns opfattelse af museer

Nævn ordet *museum* og 75 % af eleverne i en såkaldt dansk normalklasse fra 6.-9. klasse replicerer med ordet *kedeligt!* Sådan er det i dag (2010), og sådan var det for 20 år siden og for 40 år siden. De elever, der i dag er ca. 12-16 år, har været på flere museumsbesøg med deres skole end for 20 og 40 år siden. Dette samtidig med at museernes formidlingsformer og undervisning har forandret sig, fra i det væsentligste at være en passiv, envejskommunikation til at være en undervisning med vægt på en aktiv involvering fra elevernes side.

Hvorfor har den forbedrede og intensiverede formidling og undervisning på museerne *tilsyneladende* ikke haft en større positiv afsmittende effekt på eleverne?, kunne man spørge. Hvorfor kan skolens ældre elever slet ikke identificere sig med den verden de møder og den kulturarv, de præsenteres for på museerne? Er historien uvedkommende eller bliver den serveret uinteressant? Er historieundervisningen på museerne et løst appendiks til resten af elevernes skoledag og deres dagligdag? Er lærere ikke tilstrækkeligt engagerede





i samarbejdet med museerne? Er underviserne på museerne ude af trit med teenagegruppens måder at tænke og agere på? Disse og mange andre spørgsmål kan man stille sig, hvis man skal forholde sig til udsagnet *kedeligt!*

Der er opbygget mange myter omkring museumsbegrebet og opfattelsen af museer. Men man kan også prøve at bore lidt dybere og forsøge at trevle udsagnet *kedeligt* op. For hvad dækker det reelt over, og er svaret nu helt så simpelt vurderet ud fra skoleverdenen?

Denne artikel tager udgangspunkt i den del af forskningsprojektet, der beskæftiger sig med lidt større elevers¹ museumsbesøg i skoleregi og helt specifikt en gruppe 12-14-årige elever. Der vil blive givet nogle bud på, hvordan problematikken er skruet sammen.

Introduktion til kulturarvspædagogik

Allerførst vil det nok være formålstjenligt at få defineret, hvad *kulturarv* og *kulturarvspædagogik* er. Kulturarvsstudier er et selvstændigt studie, der har udviklet sig fra 1980'erne, og det involverer ofte andre discipliner. Én af disse er *kulturarvspædagogik*.² Begrebet *kulturarv* er blevet diskuteret med henblik på oprindelse og historie, begrebsmæssigt, socialt, mv. og det anvendes af forskelligartede institutioner primært

indenfor forskningsverdenen og kulturlivet.³ I Danmark opstod fx Kulturarvsstyrelsen (KUAS) i 2002 som en enhed under Kulturministeriet.

Hvis man sammenligner de tre hyppigst anvendte officielle definitioner i Danmark som er formuleret af KUAS, Den Store Danske Encyklopædi, og Unesco,⁴ taler KUAS om såvel en *materiel* som en *immateriel* kulturarv, men lægger i sin beskrivelse meget vægt på den konkrete, materielle, fortidige kulturarv.

I definitionen fra Den Store Danske Encyklopædi beskrives der såvel en immateriel kulturarv med fokus på erfaringsdannelse og identitet som en *kanoniseret, elitær finkultur*, men med fremhævelse af det *hverdagslige*. Kulturarvsbegrebet

Definition af kulturarvspædagogik

Før begrebet *kulturarvspædagogik* blev anvendt af museerne benævntes undervisningsaktiviteter rettet mod skolebørn som *museumsundervisning*, *skoletjeneste* og *undervisningstilbud*, men i definitionen af kulturarvspædagogik taler man om fire områder:

- Undervisning i *museernes objekter* og genstande – den museumsbaserede udstilling
- Pædagogiske tilbud/undervisning i *arkivmateriale*
- Læring om *kunst* – udover undervisning i kunst af ældre og nutidige kunstnere inkluderes også *kunstneriske aktiviteter*
- *Undervisning i kulturmiljøer og i landskaber med spor af kulturarven*

Der hersker en vis usikkerhed om kulturarvspædagogikens oprindelse og anvendelse historisk. Nordisk Center for Kulturarvspædagogik⁵ i Sverige fremhæves ofte som den institution, der først definerede kulturarvspædagogikken og via centrets aktiviteter har udbredt den.

har i denne definition dog med tiden udviklet sig til også at omfatte landskaber og kulturmiljøer.

Unesco fremhæver også den forandring, der sker med begrebet fra det materielle til det immaterielle – hen mod det menneskelige aspekt. Unescos beskrivelse af kulturarvsbegrebet går så vidt som til at konkludere, at kulturarv er *et åbent begreb*, der reflekterer *den levende* kultur ligeså meget som *fortidens* kultur.

Sammenholdt afspejler de tre fortolkninger af begrebet en relativt snæver national og en relativt åben international definition.

Når det er disse definitioner, der ligger til grund for museernes undervisning i kulturarv, er alle emner, temaer og formidlingsformer åbne. Der burde være rige muligheder for at finde aspekter, der beskæftiger sig med historiske spor igennem flere tidsaldre og af interesse for en egocentreret teenager.

Undervisning på museerne

Kulturarvspædagogik for skoleelever er på den ene side et meget konkret område, og på den anden side et meget upræcist, udefineret og umetodisk område. Næsten alle museer nationalt som internationalt tilbyder undervisning til grundskoleelever. Undervisningen er et tilbud, og en niche under det ene af den danske museumslovs fire søjler, der omhandler *formidling*,⁶ men hvor det er et lovkrav at tilbyde skolebørn

gratis adgang til museernes samlinger, er undervisningstilbud til disse frivilligt for museerne.

Hvis museet et år ikke har tid eller ressourcer til at udarbejde undervisningstilbud, kan denne aktivitet tilsidesættes – hvilket den dog meget sjældent bliver. Nu ligger der rigtig mange gode argumenter bag, hvorfor næsten alle museer uden undtagelse tilbyder aktiviteter. Men kvaliteten af disse undervisningstilbud er meget svingende, og heri ligger én af forklaringerne på, hvorfor museerne ikke kan engagere teenagere.

Tilsvarende betragtes museumsbesøg fra skolernes side som et supplement til den undervisning, skolerne tilbyder eleverne. Det er ikke en nødvendighed at komme på museumsbesøg, og der kan være flere årsager, der hindrer det. Museumsundervisningen betragtes derfor af skolerne som en niche og et overskudsfænomen.⁷

Hvis man skal se på museernes rolle som undervisningsinstitutioner for skoleklasser – som eksterne læringsrum med fokus på en formel eller semi-formel læring⁸ – og deres evne til at reflektere de behov skolerne har, må man bl.a. fokusere på, om museerne afspejler det omgivende samfund. For mange museers vedkommende er det ikke tilfældet, mens andre evner at gribe trends i tiden og omsætte disse til undervisningsbrug. Myterne omkring museernes måde at agere og undervise på, slører ofte den reelle udvikling, der faktisk har fundet sted. Den mytedannelse, er det





kun museerne selv, der kan ændre på ved en mere udadvendt og samtidig adfærd.

Mange steder er museerne tilsyneladende ude af trit med deres unge brugere. Enten i manglende forståelse for deres ønsker, behov og interesser eller, når emnet er større skoleelever, så formår museernes budskab ikke at blive transformeret via læreren til eleven.

Problemet med teenagere på museum

Fra museets side ligger fokus på *læringsdelen*, når skoleelever besøger museet i forbindelse med en undervisningslektion i fx faget historie eller i en projekttime. Derfor ligger der også et ønske om at vide, i hvilken udstrækning eleverne lærer noget ved besøget, men hvis museets image på forhånd opleves som kedeligt, må et besøg derfor virke demotiverende for eleverne indlæring. Eller? Her er der endnu ikke taget højde for den enkelte elevs forhåndsviden eller forhåndsinteresser.

På forhånd er der en række påstande man må forholde sig til:

- *Lærerne* taler om hormonforstyrrelser hos 6.-8. klasses elever og en omorganisering af alt i hjernen, således at fokus primært er rettet mod de andre elever og hverken undervisere eller undervisningsmaterialet
- *Eleverne* har dårlige erfaringer med museumsbesøg eller slet ingen erfaringer. Museumsemnerne interesserer dem ikke
- *Museerne* har i flere år haft deres fokus rettet mod gruppen af 3.-5. klasses elever og mangler emner og form, der er målrettet teenagegruppen, og har generelt for lidt erfaring med denne gruppe

I en undersøgelse foretaget af organisationen "Kids in Museums" i England, blev det konkluderet, at teenagere kun ønskede tre ting på et museum: 1. *De ville sidde på et behageligt sted*, 2. *de ville bruge deres mobiltelefoner*, og 3. *de ønskede at chatte*.⁹

Denne undersøgelse fastslog, at indtil museerne accepterede disse tre ting, ville teenagere holde sig væk fra museerne – medmindre de blev *trukket* dertil i forbindelse med



et skolebesøg. Nu bliver rigtig mange elever *trukket* på museumsbesøg imod deres vilje, og hvis man skulle tage undersøgelsens resultat for pålydende, kunne museerne ligeså godt stoppe med at tilbyde undervisning til denne gruppe af besøgende. Det er spildt energi. Alligevel fortsætter museerne med at tilbyde undervisning, og alligevel bliver skolerne ved med at bruge museerne i deres undervisning også selv om eleverne har passeret grænsen for museumstræthed. Og det skal de måske blive ved med ifølge nogle af de resultater ph.d. undersøgelsen har påvist.

Ved at følge klasser på museumsbesøg, observere deres aktiviteter, deres dialog med underviserne, elevernes samspil med hinanden og lærerne, og efterfølgende interviewe både elever og lærere, bliver billedet anderledes nuanceret.

En enkelt undersøgelse med et interessant resultat

På et historisk museum i Jylland¹⁰ tilbyder undervisningsafdelingen rollespil i forskellige historiske emner. Eleverne deltager i et ca. 4-5 timers forløb (inkl. frokost), hvor de først

introduceres til den historiske tidsperiode og forberedes på at gå i en tidsrejse tilbage i tiden. Derefter går de i rolle ved at blive let udklædt i karakteristisk tøj fra tiden, grupperes i en familie eller socialgruppe, og forberedes på de opgaver, de skal udføre, og hvad målet med opgaverne er.

Der deltager typisk ca. 25-30 elever, et par lærere, to faste museumspædagoger og ca. 3-5 frivillige hjælpere, der assisterer eleverne med de opgaver, de skal udføre. Der er tale om et relativt fast skema, faste rammer og afgrænsede lokaliteter.

I forbindelse med ph.d.-studiet observeredes to meget forskelligartede klasser. Begge klasser havde arbejdet på klassen med emnet før besøget på museet, og begge klasser skulle ligeledes afslutte en skriftlig opgave efter besøget. De dybdegående analyser er ikke tilendebragt endnu med alle de forskellige perspektiver, der skal anlægges i dette case-study, men de foreløbige resultater peger på et interessant udbytte til trods for forskelligheden.¹¹

I analysen opstilledes følgende spørgsmål: *Hvor meget betyder elevernes baggrund, interesser og tidligere*

De to deltagende klasser, her benævnt klasse A og klasse B

Klasse A

En 6. klasse fra en større privat skole (ca. 600 elever) med elever fra 0.-9. klasse, beliggende i centrum af en middelstor provinsby. Skolen er attraktivt beliggende, og består af bygninger fra flere århundreder, den har venteliste, og stor forældreopbakning omkring alle aktiviteter. Selve klassen er på godt 20 elever, hvoraf 2 elever er med anden etnisk baggrund. Eleverne virker velbegavede, velformulerede og fungerede socialt godt sammen. Ca. halvdelen af eleverne er vant til at gå på museumsbesøg med deres forældre og vant til mange museumsbesøg med skolen/ klassen. Klasselæreren havde besøgt det pågældende museum flere gange tidligere med andre klasser.

Klasse B

To 7. klasser fra en større kommuneskole (ca. 600 elever) med elever fra 0.-9. klasse fra en middelstor provinsby. Skolen er beliggende i byens nordvest-kvarter mellem boligblokke. Bebyggelsen og skolen er opført i 1970'erne. Der er opsat overvågningskameraer ved indgangen til skolen. Klasserne bestod af godt 30 elever tilsammen, heraf havde 30 % af eleverne anden etnisk baggrund end dansk. Der var mange sociale problemer, mange skilsmissebørn, mange elever med indlæringsvanskeligheder, og ved forældremøder kom der typisk 10 forældre. Ca. 25 % af eleverne var vant til at besøge museer med forældre, og klassen havde været på det pågældende museum 3-4 gange. Heraf var mindst 3 gange sammen med klasselæreren.



viden for deres læringsudbytte og anden form for udbytte af museumsbesøget?

At måle en forhåndsviden og et læringsudbytte er vanskeligt og indeholder visse fejlprocenter, da mange ukendte faktorer spiller ind. At lære er en fragmentarisk oplevelse. Dette gør sig ikke mindst gældende ved sammenligning mellem to forskellige grupper, der har modtaget samme undervisningstilbud. Hvordan har eleverne været forberedt? Hvor længe har de arbejdet med emnet og hvordan? Hvordan korresponderer undervisningen på skolen med museets undervisning? Hvordan har lærerens engagement været? Tidslængde på museumsbesøget? Hvordan er formidleren fagligt, pædagogisk, menneskeligt? Hvordan er miljøet og temperaturen, hvor undervisningen foregår? Hvordan er opsynspersonalet overfor eleverne? Og hjælperne? Er det en positiv oplevelse for eleverne? Hvordan er den enkelte elevs individuelle tilstand lige netop den dag? Hvordan er klassens sociale samspil? Hvordan fungerer gruppeaktiviteterne? Hvordan formidles det faglige stof? Hvad formidles helt konkret? Hvilke læringsstile anvendes? Og så videre. Der kan formuleres mange flere spørgsmål.

I undervisningsøjemed kan museet have anlagt forskellige metoder. Der kan være lagt vægt på intelligensteorier eller

motivationsteorier eller X-teorier eller slet ingen teorier. Det er meget forskelligt fra museum til museum, hvor fokuseret museums-pædagogerne er på at bruge en teori eller metode.

I de studier der indgår i ph.d.-projektet, bliver der anlagt en kvalitativ undersøgelsesmetode, da det kvalitative interview giver plads til den enkeltes individualitet, og denne metode er velegnet til at gå i dybden med et afgrænset antal personer. Den forholder sig til følelser, holdninger og baserer sig på subjektive erfaringer. Den kan anvendes i en bestemt kontekst og er fleksibel.

De to klasser A og B gennemgik det samme undervisningsforløb ved de samme formidlere. Via rollespillet skulle de indgå i en socialgruppe, der skulle udføre nogle nødvendige opgaver, der førte frem mod et mål, der sikrede gruppens "overlevelse". Alle elever og klassens lærere deltog aktivt og engageret. Enkelte i klasse B havde i starten lidt svært ved at overgive sig til rollen, men det ændredes hurtigt. Under observationen, generelt betragtet og beskrevet, virkede klasse A som mest koncentreret og målrettet, mens klasse B havde mange underliggende spil i gang på tværs af grupperne og mellem hinanden. Klasse A virkede som velfungerende og hensyntagende, mens klasse B virkede urolig og støjende. Bl.a. foregik der et tyveri (i rollen) med det mål at komme nemmere om ved en opgave. Den episode blev ved det efterfølgende interview nævnt flere gange og ligeledes nævnt på klassen, som det eneste dårlige ved besøget. Eleverne håndterede selv episoden internt, men tyveriet forargede klassen som gruppe. Formidlerne og hjælperne oplevede klasserne som meget forskellige. Enkelt formuleret var den ene klasse nem og den anden krævende.

For at måle et udbytte læringsmæssigt, socialt og danskesmæssigt, må der anvendes et analyseapparat, og for at få svar på det stillede spørgsmål: *Hvor meget betyder elevernes baggrund, interesser og tidligere viden for deres læringsudbytte og anden form for udbytte af museumsbesøget?* anvendtes den engelske model *The Generic Learning Outcome (GLO)*.

Ved analysen med brug af GLO var det tydeligt at begge klasser havde øget deres viden og forståelse. De havde lært ny

The Generic Learning Outcome (GLO)¹²

I teorien lægges vægt på følgende punkter:

- Knowledge and understanding (viden og forståelse)
- Skills (færdigheder)
- Attitudes and values (værdier, holdninger)
- Enjoyment, inspiration, creativity (fornøjelse, inspiration og kreativitet)
- Activity, behaviour and progression (aktiviteter, adfærd og fremskridt)

I England opereres af og til med yderligere tre former for udbytte baseret på sociale færdigheder eller kompetencer: *The Generic Social Outcome*, der inkluderer punkterne: 1. Stronger and safer communities, 2. Health and well-being, 3. Strengthening public life. Disse sociale udbytter er politisk afhængige og blev defineret under Labour og premierminister Tony Blairs regering, men anvendes fortsat.

viden om den pågældende tidsperiode. De huskede eksempler tydeligt. De var i stand til at anvende de faglige udtryk, de havde lært, og de havde forstået det. En elev udtrykte det således: *Det var meget lettere at skrive opgaven, når de havde været på museumsbesøg.* En anden elev erfarede, at hendes opgave blev ekstra god (og hun havde fået en bedre bedømmelse end normalt), fordi hun havde taget notater undervejs i det introducerende forløb.

Der skete både en øget viden og forståelse, men også en progression på en lang række områder. Læreren på klasse B bemærkede, at de elever, der var fagligt svage, fik meget ud af besøget og var i stand til at skrive deres opgaver baseret på indre billeder og oplevelser. Alle elever huskede særlige fortællinger og udviklede empatiske sider. Museet blev gennemgående beskrevet som hyggeligt! Her var ikke tale om noget støvet og kedeligt. Begge klasser beskrev, at de

havde hygget sig med hinanden og i grupperne. Stemningen på museet havde været hyggelig. En række værdier, holdninger og følelser ændrede sig undervejs i forløbet.

Eleverne var aktive, lærte gennem en aktivitet, de udviklede nye færdigheder baseret på fortidige aktiviteter. De fik tingene med hjem, der var et konkret udbytte. Eleverne blev i stand til at koble fortid og nutid. De kunne relatere fortiden til episoder i deres eget liv. En elev fortalte om sin mors arbejdsløshed, og fik hendes situation sat i perspektiv ved en sammenligning med fortiden.

Konklusion

Analysen af læringsdelen sammenholdt med observationer og interviews, er her gengivet i en meget kortfattet form. Lærernes arbejdsdel før og efter besøget på museet, er fx ikke medtaget. En gennemgang af eleverne opgaver er heller ikke inkluderet, og interviewene er baseret på et begrænset udvalg af eleverne, men der er ingen tvivl om, at der til trods for den ikke afsluttede analyse, er tendenser, der peget på interessante konklusioner.

Hvis man skal trække blot tre nøglekonklusioner frem af denne case, er det at:

1. Eleverne fra begge klasser oplevede et følelsesmæssigt engagement, der virkede befordrende på deres faglige indlæring. I situationen glemte de tid og sted, og de udviklede sig fagligt.
2. Museets image ændredes. Det var en positiv oplevelse at besøge museet. En elev formulerede det således: *Museet var ikke et rigtigt museum. Det var ikke kedeligt!*
3. Det mest interessante er, at klasse B ikke fik et mindre fagligt eller personligt udbytte ud af besøget end klasse A. Trods vidt forskellig type skole, forskellig faglig, social og personlig baggrund flyttede klasse B sig mest. Elevernes baggrund, interesser og tidligere viden, har derfor begrænset betydning for deres læringsudbytte og anden form for udbytte af et museumsbesøg.

Og her kan vi så begynde at bevæge os over i en helt anden analyse og diskussion af, hvad der afgør succes, og hvilke forestillinger der findes om, hvordan man kan reducere social ulighed, og om det bl.a. er på et af de punkter, at museumsundervisning har et nyt uopdyrket kompetenceområde?¹³

Illustrationerne har ingen sammenhæng med de nævnte klasser.

Lisbet Mogensen kan kontaktes på: liasmo@mail.dk

Noter

1. Større elever er her defineret som elever fra 7.-9. klasse, den gruppe der i skoleverdenen klassificeres som udskoling.
2. Bernard Eric Jensen: *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*. København 2008, s. 40ff.
3. Marie-Louise Stig Sørensen & John Carman: Chapter 2. Heritage studies. An outline. In: Marie-Louise Stig Sørensen & John Carman (eds.): *Heritage Studies: Methods and Approaches*. London/New York 2009.
4. Hjemmesider fra KUAS, Den Store Danske Encyklopædi og Unesco, noteret november 2010.
5. www.nck.org
6. De andre er indsamling, konservering og forskning.
7. Kilde: fra forfatterens egne arkiver af interviews med lærere.
8. Anne Kahr Højland anvender definitionen *semi-formelt læringsrum* om undervisningstilbuddene på museer i sin ph.d.-afhandling fra 2009 med titlen *Læring er da ingen leg. En undersøgelse af unges oplevelser og erfaringer med en mobilfaciliteret fortælling i en naturfaglig kontekst*.
9. Deborah Mulhearn: Teenage Kicks. *Museums Journal* October 2010, pp. 34-37.
10. Alle museer og klasser/skoler, der deltager i ph.d.-undersøgelsen er anonyme i offentlige beskrivelser.
11. Alle informationer er fra interviews med lærere og elever eller fra forfatterens egne observationer fra deltagelse i museumsarrangementet og besøg på skolen. Interviews blev foretaget 1½-2 måneder efter museumsbesøget.
12. Generic Learning Outcome (i daglig tale GLO), blev udviklet af Leicester Universitet, England til Museums, Libraries and Archives Council til brug i "The Inspiring Learning Framework" i 2002-2003.
13. Læs videre når ph.d.-afhandlingen er færdigskrevet!