MUSEUMSDIDAKTIKK SOM KUNNSKAPSFREMSTILLERNES DILEMMA

Torun Ekeland

I museumsutstillinger skjer det en rekontekstualisering av kunnskap. En faglig diskurs av kompetanse blir uttrykt i en form som skal være tilgjengelig for et bredt lag av befolkningen. I prosessen med å skape en fremtredelsesform blir fagenes «hva» reflektert i forhold til «hvordan» utstille til et publikum. Det skjer en museumsdidaktisk overveielse.

Denne rekontekstualisering av vitenskapsfag innebærer en fortolkning av kunnskapstester inn i et kommunikativt felt som også har sin egenart og selvforståelse. En museumsdidaktiker står i dette fortolkningsforholdet, der kunnskap blir sosialt konstruert innenfor en spesiell formidlingskontekst. En skal bl.a. vurdere hvilke forhold som skal utgjøre utstillingen, og dermed den offisielle kunnskapen om tingene.

I et tidligere nummer av Nordisk Museologi ble museumspedagogikk forklart som et tilbud om selvforståelse. Det pedagogiske arbeidet i museene skiller seg fra andre utdanningsformer, da det ikke strekker seg mot å utdanne et publikum, men mot å muliggjøre tilgjengeligheten av et kunnskapsinnhold. Kommunikasjonen på informasjonsnivå skal dermed først og fremst ha en kunnskapskarakter, der en skal skape forutsetninger for å gjøre en opplysningsressurs tilgjengelig (Waidacher 1996). Museumsutstillinger viser frem og forteller om et saksforhold. Selv om museumsinstitusjonene ikke forklarer seg selv som formelle utdanningsinstitusjoner,

skjer det en kunnskapstilegning og en danning i publikums møte med fremstillingene. Denne artikkel retter fokus på museumsdidaktikk gjennom å gjøre en sammenligning av hvordan forhistorie har fremkommet i museums- og læreboktekster i grunnskolen i Norge. Jeg vil undersøke hva som skjedde med disse uttrykkene i en fase der leseren ble en sentral referanse. På bakgrunn av denne fremstilling blir et spørsmål hvilke utfordringer en museumsdidaktiker står overfor i en tid der en stiller spørsmål ved etablerte formasjoner som modernitetens diskurser har lagt føringer for.

REFERANSENE I EN KOMMUNIKATIV DISKURS

Tekster som museumsutstillinger og lærebøker refererer til en utenom-lingvistisk realitet, på den måten at en vil si noe om de materielle symbolene eller saken det gjelder. Men tekstene er også relatert til de som «snakker». Slik kan en si at en tekst både har referanse til den realitet en oppfatter, og til selvreferanse. En tekst som fremstilles i et formidlingsmedium har også en tredje referanse, og det er til de man henvender seg til med teksten. Det er på utsagnsnivå en kan fortolke de ulike referansene i teksten (Sml. Ricoeur 1981). Det referensielle avspeiler ikke en passiv utenforliggende virkelighet gjennom å referere til ytre objekter som tas for gitt. Forholdet er snarere at objektene konstitueres som fenomener gjennom språkfunksjoner i teksten.

En fortolker utfører en intertekstuell konstruksjon av andre tekster, en hver forståelse er slik knyttet til mange ulike tekster (Barthes 1975). Mening fremkommer i en kjede av ulike referanser. En intertekstuell aktivitet eller fortolkning skaper dermed bindinger til et korpus av tekster, slik at en ny framvisning også blir en vev av andre tekster og forgangne sitater (Champagne 1984). Den mening vi skaper om en sak kan bli forklart i relasjon til et språkfellesskap der vi henter assosiasjonspotensialet vårt. Vi definerer virkelighet ut fra de assosiative mulighetene vi har, eller de tilgjengelige fortellinger vi har om saken (Ricoeur 1981). Begrepet selvreferanse kan bli forstått i forhold til det assosiative felt vi opererer i forhold til. Det er et diskursivt rom med en mosaikk av sitater og tekster, og en absorbering av

disse i stadige dialoger med hverandre. Vi har å gjøre med et «tekstarkiv» som inngår i og blir en del av den intertekstuelle aktiviteten i feltet. Det tekstarkiv vi forholder oss til kan forklares som levende tekster da det stadig skjer fortolkninger og nyformuleringer i forhold til det. Men samtidig kan en finne formasjoner, eller mønstergyldigheter i utsagnsformer over tid i et tekstarkiv. Det er denne mønstergyldigheten der kunnskap blir konstruert innenfor en formidlingskontekst jeg vil rette fokus på ved å sammenligne utstillingstekster med læreboktekster. Både den som former utstillingene og lærebokteksten, samt den som fortolker denne fremtrekelsen utfører en intertekstuell konstruksjon, men med en del forskjellige assosiative erfaringer. En rekontekstualisering av kunnskap i museumsfeltet og skolefeltet vil skje innenfor ulike tekstarkiv, men jeg vil vise at det også finnes en del likheter i uttrykksformene i disse diskursene.

PUBLIKUM OG ELEVENE BLIR DEN SENTRALE REFERANSE

På slutten av 1800-tallet hadde det blitt etablert en enhetlig fortid som også egnet seg i å utstille på museer og fremstille i store oversiktsverker. Det var blitt konstruert en konkret hendelsesserie ved konstruksjon av et lineært tidsforløp. Den typologiske metoden som hadde blitt arkeologifagets «paradigme», eller design, som man avledet andre utsagn i forhold til i en evolusjonistisk diskurs, muliggjorde også en enhetlig fortelling om det norske folk. De evolusjonære seriene presentert som en kontinuitet i det norske folks historie gjorde progresjon synlig i form av suksessjon i evolusjonære stadier som

publikum kunne forstå seg selv i forhold til. Fortellingen anviste felles referansetil-knytninger som mennesker i Norge kunne fortolke sine liv i relasjon til. På slutten av 1800-tallet hadde vi fått en overgang fra en mytisk hovedfortelling der bibelske metaforer og kronologi dannet utgangspunkt for erklæringsmulighetene, til en fortelling om historiens egen lovmessighet og progresjon mot et stadig høyere sivilisert nivå. Vi fikk nye utsagnsbetydninger om materiell kultur i en positivistisk narrativ som også var med på å an vise hvordan de materielle symbolene kunne fortolkes. Det var blitt etablert et asosiativt tekstarkiv i en evolusjonistisk diskurs som en fortolket nye tekster i forhold til.

I museene kunne publikum følge historiens suksessjon fra tidlige til senere faser i det historiske forløp. Den evolusjonære ordningen kom etter hvert til uttrykk i den arkitektoniske inndelingen. Herved ble det oppnådd en «påkrevet bedring i Cirkulasjonsforholdene...», i det publikum nu kan følge kulturutviklingen i kronologisk orden» (Se Universitetets Oldsaksamlings årbok 1927-29). I denne narrative form gjennom en diakron kombinasjon av elementene ble fortid uttrykt ensrettet. Kulissene førte publikum gjennom en utviklingsoptimisme, og der var ingen annen vei å gå. Med det narrative mønster i tekstorganiserings ble det også skapt en tidsforståelse der fremdriften ble presentert som om det dreide seg om naturens lov. Dette narrative mønster for tekstorganiserings ble et totalkompleks i vitenskapen samtidig som den utviklingsorienterte historieskriving brøt gjennom. En diakron strukturering av erkjennelsesfeltene kom til å gjennomsyre vitenskapen fra det 19. århundre (Rorty 1978).

Da publikumsutstillingene ble atskilt fra studiesamlingene, fikk vi en rekke utsagn der det ble uttrykt godvilje om å gjøre utstillingene lettere tilgjengelige for et publikum. I separasjonen mellom en publikumsutstilling og en forskningssamling ble det utviklet en publikumsdidaktikk. Referansen til de man henvendte seg til med teksten kom i fokus.

Utstillingene skulle være lett tilgjengelige slik at publikum kunne lære seg å forstå fortidsforklaringen som ble presentert. Samtidig ble utstillingene, som det har vært påpekt til det kjedsommelige, en forenklet presentasjon av nasjonens utviklingshistorie. Vi fikk en reorganisering når hovedreferansen i fremstillingene ble rettet mot publikum. I årsberetningen fra Oldsaksamlingen i Oslo fortelles det at det var det store publikum og skolens ønskemål som resulterte i omordningen. Nye utstillingsmontre ble bygget for å muliggjøre en mer instruktiv oppstilling. Det skjedde en forenkling der alle defekte stykker «som ikke gir noget billede for den besøkende» ble fjernet. Det skulle utstilles færre funn, som skulle være «pene og karakteristiske». Fotografier av gravanlegg og hustufter ble karakterisert å være «et meget virkningsfullt ledd i å popularisere samlingene». Denne «pedagogisering» av utstillingene skjedde ved alle museene i Norge. Noen museer hadde større mulighet enn andre til å foreta endringer. Ved Tromsø museum var det mangel på plass som ble argumentet som gjorde at en ikke kunne «gi publikum del i landvinningene» (Gjessing 1938). Bruk av virkemidler økte, og etikettene ble etter hvert mer opplysende. De tidligere små veiledninger av brevkort med bilder av «pyrdgjenstander og betydningsfulle oldsaker» ble

- 6 erstattet av førere med historieberetninger (Universitetets Oldsaksamlings årbok 1927-29). Modeller ble også laget, for eksempel ved Bergen Museum ble det laget gipsmodell av en gravplass og en bygdeborg (Bergen Museum 1925).

I lærebøker fremkom utsagn med referanse til arkeologisk materiale fra ca. 1860-tallet. Vi fikk en overgang der referansen til bibelsk kronologi og bruken av mytiske metaforer gradvis ble mindre. Andre metaforer kom etter hvert i bruk der en navnga forhistorie med referanse til arkeologisk materiale. «Disse Levninger ere ligesom en bog, hvori de forudgangne Mennesker fortælle os om sit eget Liv» (Jensen 1865). Tredeling av materiale fremkom og viste en suksessjon etter hvert som fortellingen skred frem. Overgangen mellom fasene stein-, bronse- og jernalder ble først bundet sammen med «så kom». Det suksessive «hva skjedde så», begrunner hvordan historien endret seg i en viss retning. Det ble skapt et forløp der tidligere hendelser forårsaket senere begivenheter i en årsaks-virkningsrekke. En begynte å fremvise en kontinuitetshistorie med referanse til arkeologisk materiale. Fortid ble fremvist i et retningsbestemt forløp der de temporære serier i den narrative oppbyggingen refererer til teknologisk utvikling. De positive utviklingsutsagnene kom sterkere til uttrykk utover 1900-tallet. Den teknologiske utvikling ble utsagn om en stadig forbedring av våre muligheter til å beherske naturen. Utviklingen ble forklart som et resultat av en biologisk egenskap hos et folk som utviklet sin teknologi. Det var «våre forfedre germanerne» som lærte og oppdaget nye ting, bedret teknologien og dermed sine levekår. I fortellingen om nordmenn i Norge i de eldste tider ble det

kun skrevet om ett «folk» (se for eksempel Løddøen 1905 og Jensen 1928). I den sosiale konstruksjonen av et norsk folkefelleskap ble for eksempel utsagn om det samiske også ekskludert i den arkeologiske diskurs fra ca. 1912. Dette kom bl.a. til uttrykk i diskusjonen om flint og skifer. Brøgger hevdet at dette materialet var to sider av samme folks liv, og ikke som tidligere forstått der materialet ble utsagn om to forskjellige folkegrupper (Brøgger 1925). Tidligere hadde skifer bl.a. blitt oppfattet som samisk. En forklaring var at man i de nordiske landene hadde hatt to steinalderkulturer. Den nordligste var den arktiske gruppen som gjerne ble gitt et samisk identitetsinnhold (Rygh 1867). Etter hvert fikk ikke skifer noen særstilling, men ble forklart som et surrogat i flintfattige områder, og de var slik avledet direkte fra flinttyper (Welinder 1993).

På begynnelsen av 1900-tallet fremkom et nytt pedagogisk prinsipp i lærebøkene. Rolfsen, som var en kjent lærebokforfatter i Norge i denne tida hevdet bl.a. at man glemmer det viktigste av alt i vitenskapelige fremstillinger, nemlig barnet. Historiske lover må få sin plass i pedagogikken som naturlovene, men skal disse lovene få pedagogisk verdi må det vitenskapelige materialet gjennomgå en pedagogisk/kunstnerisk forvandling (Rolfsen 1904). Fremstillingen skulle nå formes i malende bilder slik at konsekvensen i den historiske utvikling kunne bli anskuelig for barnet. Vi får en overgang der fremstillinger i en enhetlig fortelling om fedrelandet som elevene kunne gjenkjenne og gjenfortelle ble et viktigere argument enn epistemologi. Det viktigste argument var at fedrelandet ble kjær for barna (Vellesen 1903). De man henvendte seg til med fortelling-

en ble en fremtredende referanse i den form man uttrykte erkjennelse på.

Det skjedde en rekke endringer i læreboktekstene i begynnelsen av 1900-tallet som man kan sammenligne med museumsutstillingene. Historien i lærebøkene skulle uttrykkes fengslende, og samtidig skulle en fjerne det mer vitenskapelige språk som ikke passet for barn. Bilder og kart med kommentarer ble fremvist. Spørsmål som elevene skulle svare på i tilknytning til teksten dukker opp, for eksempel spørsmål om hvilke land germanerne bodde i, og hvilken folkestamme elevene hørte til. Tegning av mennesker kommer til uttrykk. Det kunne være en arbeidende mann, eller menneske som sjablon for å vise klær. Et mønster i lærebøkene er at det ble en gradvis øking av illustrasjoner som supplerte den skriftlige tekst, samtidig ble det flere oppgaver som elevene skulle svare på i tilknytning til teksten.

Når hovedreferansen både i lærebøker og museumsutstillinger ble de man henvendte seg til, skjedde det omfattende endringer i fremstillingsformen som jeg har gitt noen eksempler på. I begge sammenhenger illustreres også en suksessfull fortelling om Norges fortid. Denne didaktikken kom til å spille en rolle i prosessen ved å forme holdningene til borgerne av den norske stat. I konstruksjonen av en offisiell norskhet ble det signalisert en egenart, samtidig med integrering i et videre europeisk fellesskap. Den presenterte fortelling fremviste kulturtrekk som fikk utsagn som felles norske symboler. Denne fellesskapskonstruksjonen kan bli forstått som nødvendig i forhold til de nasjonale politiske prosesser i samtiden. Fortellingen fremviste felles referanser som

mennesker i Norge kunne forstå og fortolke sin identitet i forhold til. Fortellingen fungerte dermed som et konstruert sosialt minne om felles røtter.

SØKEN ETTER MENNESKENE BAK GJENSTANDENE

Både i utstillinger og lærebøker ble mennesket tidligere presentert som en bakgrunn for å vise klær eller redskaper. Fra ca. 1920-tallet får vi en endring i lærebøkene der mennesker blir sentrale, og gjenstandsmaterialet kommer i bakgrunnen. En fremvisning av samhandling mellom mennesker som arbeider på en boplass blir mer vanlig. For eksempel hos Lødøen (1926), fremstilles en arbeidende mann som uthuler en båt, samtidig arbeider noen andre med slakt, noen sanker skjell m.m. Overskriftene på avsnittene blir samtidig endret, for eksempel fra «Norge i småriker» og «Fra Nordens oldtid» til «Nordmenn i de eldste tider» og «Hvordan folk levde». Det er menneskene i oldtid det skal fokuseres på og ikke gjenstandene.

Før fremkomst av tegninger som illustrerte en livssituasjon med flere mennesker på en boplass, ble det introdusert en ny fortellerform der vi skulle tenke oss hvordan livet var i steinalderen. For eksempel hos Lødøen (1905) ble livet på en boplass skildret:

I skogkanten paa en tør bakke ved en fjord eller en elv bygde de sig smaa runde huse af sten, træ eller torv. Langs sjøkanten fandt de muslinger, som de spiste. De gravde dammer, som sjøfisket gik ind i flotiden, saa de kunne fange den, og fisken i smaaelvene fik de fat paa ved at lede vandet bort; men de

- 8 brukte også garn eller fiskekroker af ben. Skogens utallige dyr og fugler fangede de i dyregraver og snarer.

Denne måten å fortelle på blir vanligere ut over 1900-tallet. Nå skulle elevene også få besøke en steinalderboplass, for eksempel få innblikk i livet til folkene i Svarthola i Norge. I Hæreide og Amundsen (1959) begynner fortellingen med at i grålysningen tar det til å bli liv på boplassen. Et par hunder snuser og gnager bortpå en avfallsdyng. Noen karer og unge gutter kommer ut, de er kledd i skinn og skal ut på jakt og fangst. Noen jegere drar altså til skogs, ved innsjøen fanger noen lom og ender, i bekker og elver fanger andre aure og laks. Videre fortelles det at når mennene er ute på jakt steller kvinnene heime. Guttene øver med pil og bue, men jentene plukker bær borti skogkanten. Kjønnsdikotomien som denne fortelling representerer ble det ikke stilt spørsmål ved i den arkeologiske vitenskap før ca. 1980-tallet. Fremstillingene av kvinners rolle i fortid ble tidligere forklart som en «naturalisering» av sosiale kjønnsrelasjoner (Conkey og Spector 1984). Ofte ble det etablert et binært forhold mellom biologisk og sosialt kjønn, der den anatomiske forskjell ble utsagn for sosial konstruksjon.

I læreboktekstene får elevene etter hvert være med på å besøke en steinalderboplass. Elevene blir gjerne ytre betraktere til fortellinger og bilder som fremviser et boplassmiljø. Det kan fortelles at alle på steinalderboplassen er opptatt med forskjellige gjøremål, «så dei ensar oss ikkje» (Skretting 1968). Det blir flere illustrasjoner gjennom tida. I noen lærebøker på 80-tallet er det ikke mye skriftlig tekst

igjen, men hele sider av tegninger som viser bilder av livssituasjonen som en rekonstruksjon av livet i steinalderen. I Enggrav (1988) går fortellingen over 26 sider, 17 sider er tegninger der de fleste er av situasjoner på en boplass. I Havnelid og Havnelid (1988), er steinalderen presentert på fire sider. 75% av teksten er tegned bilder. I fortellingene og bilder som skal illustrere livet i steinalderen vises aktiviteter der folk arbeider. Menn lager redskaper, de bygger båter og er fremvist i jaktscener. Kvinner skraper skinn, lager mat og passer barn. I læreboka «Norge» arbeider også alle, her bærer imidlertid en mann og en kvinne slakt mellom seg, samt at en mann holder et barn i armene. Forfatteren forteller at de hadde det riktig fint de første nordmenn (Johnsen og Songe-Møller 1992). I det siste tilfellet er arbeidsdelingen mellom kjønnene fremvist som en forventer av mennesker i et moderne sosialdemokrati. Det uttrykkes ofte i lærebøker at menneskene brukte mesteparten av sin tid til å skaffe mat, klær og et sted å bo. Alle arbeider. En fortelling kan for eksempel begynne med at når alle våkner om morgenen så blir arbeidet fordelt (Hansen 1981).

I tråd med det progresivistiske idealet på begynnelsen av 1900-tallet skulle elevene også dannes til borgerplikt og samfunnsniv. Det tidligere uttrykte holdningsmål om styrking av nasjonalfølelsen ble en del nedtonet de første tiår etter 1900-tallet. Kunnskap skulle legitimere seg gjennom sin reelle nyttevirkning og sin praktiske konsekvens (Krokmark 1989). I målet for dannelsen, samtidig som læreprosessene begynte å bli fremtredende utsagn, ble den fysiske aktiviteten forklart som vesentlig. Barn skulle bl.a. lære av sine egne erfa-

ringer bl.a. gjennom å snekre, veve og koke. «Arbeidsskoleideen», eller elevaktivitetsprinsippet som kom i fokus i det pedagogiske reformarbeid etter 1918 fikk sitt offentlige uttrykk i Norge i Normalplanen av 1939. Den praktiske nytte ble uttrykt som viktig. I spørsmål om hvordan arkeologi skal benyttes i skolen i dag kan en finne elementer av denne forståelsen der en vektlegger det praktiske. For eksempel skal elevene lære hvordan redskaper ble laget, eller de skal lære å lage mat på forhistorisk vis (Kissoch 1987). I museumsutstillinger kommer dette også til uttrykk for eksempel gjennom at publikum skal prøve å male korn «på forhistorisk vis». Fortid er gjerne forklart i forhold til noe som en praktisk kan gjøre, en skal også kunne oppleve fortida ved å ta del i de hverdagsaktivitetene som det forklares at fortidsmenneskene gjorde. Et spørsmål kan være hvilke ferdigheter det er en prøver å lære gjennom disse presentasjonsformene?

I museumsutstillingene etter krigen ble et beskjedent antall oldsaker utstilt. I Universitetets Oldsaksamlings Årsberetning fra 1949-50 forklares det at en ville anskueliggjøre en enklest mulig kulturgang i tidsrommet mellom de tidligere steinalderkulturer og bronsealderens slutt. For å gjøre utstillingen «levende og fyldig» ble det laget en del rekonstruksjoner. En begynte å fremstille gjenstander i en tema kontekst, for eksempel montre som omhandlet handel og ervervsliv. Flere modeller ble utstilt på museene og etter hvert forklart i en miljømessig ramme. For eksempel ble en rekonstruksjon av en gravkiste fremvist i en dioramamonter ved utstillingen ved Tromsø Museum fra 1972, bak røysa var det tegnet landskap.

Denne type illustrasjon kunne man finne i lærebøker tidlig på 1900-tallet. Det kunne være en tegning av en grav med landskap i bakgrunnen (Rolfesen 1904). Etter krigen ble det også fremstilt menneskesjabloner i museumsutstillingene, for eksempel for å vise kvinnedrakt med dens tilbehør. Dette kommer bl.a. til uttrykk ved Tromsø Museum i 1972 i monterer «Personlig utstyr» (Ekeland 1990). Denne type fremstilling fremkom også i lærebøker tidlig på 1900-tallet.

I utstillingene ut over 80-tallet har en prøvd å få bort «korridoreffekten», og fremstilt boplassmiljøer. Ved for eksempel steinalderutstillingen ved Tromsø Museum som ble åpnet i 1988 var hovedtemaet «Livet på en boplass». Publikum skulle få en forestilling av å gå inn på en boplass. Denne formen kan sammenlignes med læreboktekstenes fortelling og illustrasjoner. Monteren «Mennesket i arbeid» ved samme utstilling skal illustrere noen aktiviteter på boplassen. Her er det bl.a. laget en gipsavstøpning av ei gravid kvinne som holder på med skinnarbeid (Ekeland 1990). Den samme fremstilling kan man finne i lærebøker. For eksempel en tegning av en kvinne som lager krukker og kar av leire inne på sin boplass (Enggrav 1988). Argumentet i museumssammenheng har også blitt at det er ikke gjenstandenes utvikling som skal synliggjøres, men det samfunn og de mennesker som brukte gjenstandene (Universitetets Oldsaksamling 1985). Det er mennesket som aktør i den kulturhistoriske prosess det er rettet fokus på. Som panoramabildene i lærebøkene blir det i utstillingene fremstilt hele scener som skal forklare livet i steinalderen, på en måte slik «at dei ikkje ensar oss». Et kapittel i en historiebok som

- 10 omhandler steinalderen, ligner i stor grad på den fremstillingsform man kan finne om livet i steinalderen på museer. I den sosiale konstruksjon av kunnskap innenfor en formidlingskontekst kan en se en mønstergyldighet der det har blitt utviklet stadig bedre metoder og virkemidler. Empati og anskuelse er begreper som kan forklare den pedagogiske tekst som begynte å bli utviklet på 1900-tallet, samtidig som en reflekterte fremstillingene med hovedreferanse til de man henvendte seg til med teksten.

KUNNSKAP SOM ET STADIG PÅGÅENDE INTERPRETASJONS- ARBEID

Undersøker vi utviklingen av de arkeologiske utstillingene i relasjon til fortidspresentasjonen i lærebøker synes den pedagogiske anskuelser i lærebøker å ha vært tidligere ute med popularisering av fortid. På 1980-tallet får vi en fremstillingsform som er relativ lik for de ulike kommunikasjonsmediene. Utover 1900-tallet synes en pedagogisk diskurs av kompetanse å ha blitt en fortolkning i museumsfeltet for hvordan fremstille arkeologisk kunnskap til offentligheten. I prosessen ved å skape en fremstillingsform har utstillingene blitt en pedagogisk tekst. Kanskje har en pedagogisk diskurs med utgangspunkt i at kunnskapstilegning er en reseptiv prosess vært en kompetanse som har medført en mønstergyldighet for hvordan fagfeltet har formidlet fortid til det offentlige? En pedagogisk kompetanse har dermed fungert som en premissleverandør for den formen utstillingene har fått. I pedagogisk sammenheng har en beskrevet en rekke fremgangsformer for læring, men en dis-

kusjon om hva som skal læres har vært mer ureflektert (Bjørgen 1992). Den vesentligste referansen synes å ha blitt de man henvender seg til med teksten, og kanskje har dette gått på bekostning av de andre referansene som har vært nevnt innledningsvis. Det vil bl.a. si referansen til feltets eget konstruksjonsarbeid, og spørsmål om hva som er arkeologisk kunnskap.

I en idealistisk historiefremstilling ble betydningen til historiske tekster forstått som en avdekking gjennom rekonstruksjon av den historiske sammenhengen hvor de hadde sin opprinnelse. I overgangen til det moderne kunnskapssyn ble kunnskap om tingene antroposentrisk, og en begynte å lete etter mennesket bak teksten. Kunnskap ble gjerne forstått som det å nå fram til tanker og intensjoner hos de aktørene som skapte uttrykkene gjennom å rekonstruere deres livsverden. Men det nærvær av fortid som har fremkommet i utstillinger og læreboktekster har vært et nærvær til utsagn og fortellinger om den. Denne sosiale konstruksjon har siden slutten av 1980-tallet vært et tema i den arkeologiske diskurs (se for eksempel Bapty, I. og Yates, T. 1990). Den semantiske tilnærming som her er presentert inngår som en metode i tesen om at arkeologi er en sosial konstruksjon.

I konstruksjonen av utstillinger er det etablert en forståelse som blir gitt en fremstillingsform. En «avsløring» av et meningsinnhold om materielle symboler fremkommer slik i artikuleringen av dem, eller den sammenstilling og uttrykk utstillingen får. Betydningen blir den artikulering vi formgir som er dannet i den konkrete ytringen i en spesiell kontekst. Det å forklare noe er å bringe ut strukturer som etablerer kategorier om virkelighetens

beskaffelse. Vi kan dermed si at symbolet tilhører utsagnet (Ricoeur 1981). Avsløringen av symbolets mening er å fremføre en forståelse. Det er utsagnsnivået som åpenbarer meninger om symbolet. De «dypere» lag av mening fremkommer i en artikulering, eller den fremviste struktur av forståelse. Det å tilegne seg en tekst er et arbeide eller en prosess som skaper en ny tekst på den måten at det skjer en utvidelse av mening når vi skaper forståelse. Når vi for eksempel snakker om steinaldersamfunnet er det ikke for å indikere hva situasjonen var for de som erfarte den, men vi skaper en symbolsk dimensjon over vår erkjennelse av fortid, og om mulige måter å forklare den på.

Innledningsvis nevnte jeg at kommunikasjonen i utstillingssammenheng skal skape forutsetning for å gjøre en opplysningsressurs tilgjengelig. Endringer i den arkeologiske diskurs siden 80-tallet har medført at materielle symboler ikke lenger får universelle forklaringer. Vi fikk også på 1980-tallet en forskyvning fra en naturvitenskapelig forklaringsmodell, til at det ble rettet søkelys på at materiell kultur også krever en hermeneutikk (Johnsen, H. og Olsen, B. 1992). Det fremkom en økende fragmentering av utsagn om fortid og materiell kultur. I arkeologifaget blir det i dag fremvist en erkjennelse for at flere historier kan møtes i en stadig dialog, og at det ikke finnes noe arkimedes punkt.

Det er i presentasjonsformene vi kan åpne opp for polysemi. Utsagn om for eksempel megalittgravene fra Neolitikum viser hvordan disse symbolene har endret utsagnsbetydning over tid. Før 1870-tallet var utsagnene om megalittgravene at de var minner fra en polarrase og en del av samenets fortid (Storli 1993). Etter denne

tiden fikk megalittgravene en annen utsagnsbetydning. De ble utsagn om mer «ordnede» samfunnsforhold og knyttet til den ariske sør-skandinav (Gustafson 1906). Dette fremviser samtidig en heterogenitet i det som før var forstått som meningen med tingen i seg selv. Det er i de diskursive sammenhenger symbolene inngår i som gjør at vi forstår betydningen av dem. Symboler har gjennom tid og kontekst endret utsagnsbetydning. Hvert resultat er slik foreløpig, da nye fortolkere vil bidra med at teksten åpnes opp for nye muligheter. Fortidskunnskap blir ikke lenger forstått som *en* fortelling som uttrykker felles referanser som tilknytningspunkter i tilværelsen. Ulike utsagnsmåter om materiell kultur og fortidsforståelser lever ved hverandres side, og dette bør få konsekvenser for konstruksjon av kunnskap innenfor en formidlingskontekst.

Publikum bør få møte en del skiftende forklaringer gjennom tid, og ulike utsagnsformer om materiell kultur. Dette fordrer at det blir gitt assosiative muligheter gjennom konstruksjon av kunnskap som viser ulike forklaringsmåter for hvordan vi har forstått for eksempel fortid med referanse til materiell kultur. I en presentasjonsform der det åpnes opp for polysemi avsløres også en maskerade ved å vise at maskene skifter tilknytning og stadig gjenfortolkes. Avsløringen av en bestemt utsagnsmåte som har fått en form for hegemoni, blir å fremvise flere forklaringer, og samtidig gi muligheter til refleksjon omkring tekstens referanser.

I publikums forståelsesarbeid bringes det også sammen ulike erfaringsforhold, og dermed kan det fremkomme en ny relasjon av betydning som blir deres kon-

- 12 tekstualisering av den fortidige virkelighet. Museene skal ikke lede publikum gjennom en fortelling, men fremvise en del tilgjengelige tekster om saken som også viser diskontinuiteter i vår erkjennelse av fortid. Istedenfor det moderne prosjekts kombinasjon av søken etter et bestemt minne gjennom en didaktikk, kan museene fungere som en form for kontaktsone mellom forskjellige fortellinger eller utsagn om objektene (sml. Pratt 1992). Et eksempel kan være oppbyggingen av den nasjonale identitetsfortelling der det samiske ble uttrykt i kontrasterende utsagn som for eksempel et naturfolk i motsetning til det norske som representerte begynnelsen til moderne kultur. I den senere konstruksjonen av samisk historie ble elementer i den norske identitetsfortelling om det samiske satt inn i nye sammenhenger i prosessen der en skapte en samisk historie (sml. Schanche 1993). Samisk og norsk historie fremkom slik i en relasjonell sammenheng. I museumsutstillinger i dag finner vi gjerne egne avdelinger for en norsk suksessiv historie og en samisk etnografi. Et kontaktperspektiv vil vise hvordan objektene får utsagn og er konstituert i og av relasjon til hverandre. Ved å gjøre forskjellige fortellinger eller utsagn om tingene tilgjengelig, viser en samtidig at konstruksjon av kunnskap er en sosial pågående prosess. En museumsdidaktiker står overfor en situasjon der en skal formgi faglige forståelser ved å gi utsagnsbetydninger i en formidlingsammenheng. Slik kreves både en kompetanse av faglig «hva», samt en kompetanse på formenes ytringsmuligheter «hvordan». Til sammen utgjør dette en viktig museumsdidaktisk refleksjon.

SUMMARY

The Didactics of Museums as a Dilemma of the Accounters of Knowledge

This article focuses on the didactics of museums by comparing the representation of pre-history in school textbooks and museum texts respectively: the arrangements of artifacts and the written texts.

A major change occurred at the beginning of the 20th century, along with the emergence of the modern project, when the focus of both expressions was directed towards the users, the students and the museum public. In the modern period, historical memory was connected to a specific didactics which later underwent a process of transformation. This transformation first became evident in school textbooks.

The article argues that the didactics of the modern project, which has explained acquiring of knowledge as a receptive process, has been the basis of the didactics in modern museum design. This understanding is questioned today.

In archaeology there is a recognition that multiple stories may interact, and that there is no Archimedes point. This article suggests that this recognition must motivate the encouragement of multiple presentations in museums. The knowledge accountants must offer associative options by constructing knowledge which presents different explanations of how we have understood the past, with reference to material culture. If museums see themselves as part of the ongoing social discourse, the task is not to instruct the public, but to operate as an interface between various stories or expressions of the artifacts they present.

LITTERATUR

- Bapty, I. og Yates, T (ed). 1990. *Archaeology after Structuralism*. London: Routledge.
- Barthes, R. 1975. *S/Z*. London: Jonathan Cape.
- Bergen Museum. 1925. *En historisk fremstilling, utgitt av museets styre*. Bergen: A/S John Griegs boktrykkeri.
- Bjørgen, I. 1992. «Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet.» *Norsk Pedagogisk tidsskrift* Nr.3.
- Brøgger, A.W. 1925. *Det norske folk i oldtiden. Serie A: Forelesninger*. Oslo: Institutt for sammenhengende kulturforskning.
- Champagne, R. 1984. *Literary History in the Wake of Roland Barthes: Redefining the Myths of reading*. Birmingham, Alabama: Summa Publications.
- Conkey, M.V. og Spector, J.D. 1984. «Archaeology and the study of gender». *Advances in Archaeology Theory and Method*, Vol 7.
- Ekeland, T. 1990. *Arkeologi og formidling. En analyse av form og innhold i norske museers presentasjon av fortid*. Upubl. hovedfagsoppgave. Universitetet i Bergen.
- Enggrav, A. 1988. *Refleks 1-6, For oss 1*. Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Gjessing, G. 1938. *Tromsø Museums nybygg*. Tromsø Museum.
- Gustafson, C. 1906. *Norges Oldtid. Mindesmerker og Oldsager*. Norske folkemuseum, Kristiania.
- Hansen, K.I. 1981. *O-fag grunnbok 4a og 4b. Gyldendal Orienteringsverk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Havnelid, R. og Havnelid, A. 1988. *Verden for alle. Faktabok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hæreide, J. Og Amundsen, S. 1959. «Vi ere en nasjon». *Norges og Verdenshistorie*. Oslo. Aschehoug & Co.
- Jensen, O. 1928. *Norges historie for skolen og hjemmet*. Ved Kr. Andersen-Høntorp og R. Sunde. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Jensen, P.A. 1865. *Læsebog for Folkeskolen og folkehjemmet*. Kristiania: J.B. Cappelens Forlag.
- Johnsen, E.B. og Songe-Møller, N. 1992. *Norge*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Johnsen, H. og Olsen, B. 1992. «Hermeneutics and Archaeology. On the Philosophy of Contextual Archaeology». *American Antiquity*, 57 (3).
- Kissoch, J. 1987. «Archaeology and its place in the primary school curriculum». *Archaeological Review from Cambridge*, Vol 6:2.
- Krokmark, T. 1989. *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalo.
- Lødøen, O.I.K. 1905. *Det norske folks historie, fortalt for folke og ungdomsskolen*. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag.
- Lødøen, O.I.K. 1926. *Det norske folks historie, fortalt for folke og ungdomsskolen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Pratt, M. L. 1992. *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. 1981. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Ed. and trans. J. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rolfen, N. 1904. *Verdenshistorien for de unge i skole og hjem*. Kristiania: Jacob Dybwads Forlag.
- Rorty, R. 1978. *Philosophy as a kind of writing. An Essay on Derrida*, New Literary History 10.
- Rygh, O. 1867. Innberetning til Foreningen til Norske Fortidsmindesmerkers Bevaring. *Aarsberetning for 1871*.
- Schanche, A. 1993. «Kulturminner, identitet og etnisitet». *Dugnad* Nr. 4.
- Skretting, A. 1968. *Fedrelandet og verda, norsk og allmen historie for barneskolen*. 4.-6. Skoleår. Oslo: Olaf Nordlis Forlag.
- Storli, I. 1993. «Fra kultur til natur. Om konstitueringen av den arktiske steinalder», i Viking, LV1 *Universitetets Oldsaksamlings Årbok 1927-29*. Oslo: A.W. Brøgers boktrykkeri A/S.
- Universitetets Oldsaksamlings Årsberetning 1949-50*. Oslo, utgitt av samlingssyrerne.

- 14 *Universitetets Oldsaksamling 1985*. Nye basisutstillinger, arkivmateriale. Oslo: Universitetets Oldsaksamling.
- Vellesen, J. 1903. Norges historie for skole og hjem. Bergen: F. Beyers Forlag.
- Waidacher, F. 1996. «Museologiens plass i vitenskapens system». *Nordisk Museologi* Nr. 1.
- Welinder, S. 1993. *Miljö, kultur och kulturmiljö*. Lund: Almqvist & Wiksell International.

Torun Ekeland arbeider som høskolelektor ved seksjon for kultur- og samfunnsfag ved Høgskolen i Finnmark, Alta.

Adr: Høgskolen i Finnmark, Seksjon for Kultur- og Samfunnsfag, Follums vei 31, N-9500 Alta

Fax: +47-78 43 44 38

Email: torune@hifm.no