



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk

Vårsemester 2016

Museet som norskfaglig læringsarena

- Undervisning ved Stavanger maritime museum, Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum perspektivert gjennom tre sentrale begreper i læreplanen for norskfaget: Norsk som sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon og dannelse

Ingrid Lise M. Tjemsland

Forord

Dette masterprosjektet er gjort mulig takket være en romslig arbeidsgiver, som først gav meg ett års permisjon for å bli ”oppdatert” i skolen, og deretter la til rette for forskningstid og reduserte arbeidsoppgaver. Takk, Bitten, for støtte og omsorg gjennom alle disse fire årene!

Min veileder ved Universitetet i Bergen, Heming Gujord, fortjener en stor takk for faglige innspill, massiv støtte og heiarop!

Prosjektet har også, på ulikt vis, involvert en rekke kollegaer. Disse har har stilt opp, som forelesere og veiledere, oversettere og arkiv – og bibliotekguider. Mine kolleger har korrigert, kopiert, språkvasket, kommet med faglige innspill, og heiet fra sidelinjen. Takk!

En ekstra takk for hjelpen går til May Tove og Erik på Norsk grafisk museum, Piers og Erik på Norsk hermetikkmuseum, medlemmer av Stavanger Søemandsforening, elever, lærere og Ingveig ved Skoleskipet Gann, medlemmer av iddisklubben Norway Brand, og Kari, som er den flinkeste norsklæreren jeg kjenner.

En stor takk går også til søster Bethen og min kollega Anne Tove, som begge i siste runde steppet inn som habile tekstlesere.

På hjemmefronten har min fine Øyvind styrt skuta og holdt familien samlet, da jeg trengte å konsentrere meg om den avgjørende sisteetappen.

*Suldal og Vatne, 15. mai 2016
Ingrid Lise Monsen Tjemsland*

Til Henriette og Johanne

Sammendrag

Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål har vært: *Hvordan kan museet være en norskfaglig læringsarena?*

Denne artikkelbaserte masteravhandlingen er opptatt av museet som læringsarena for norskfaget. Som museumspedagog ved avdeling for sjøfart og industri i Museum Stavanger, (MUST), har jeg undersøkt hvordan norskfaget, like gjerne som historiefaget*, kan undervises i på kulturarmuseene. Avhandlingen sentrerer rundt den reviderte læreplanen i norsk og formålet til faget: "Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling". De tre første begrepene er sentrale i denne avhandlingen, som består av tre artikler.

Den første artikkelen, "Kulturforståelse – Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekster" viser hvordan arkivalier fra museets samlinger kan danne utgangspunkt for kulturmøter gjennom tekster. Arkivaliene, som består av en dansk sjømanns dagbok, et brev han skrev hjem til sin familie, samt flere foto, har tidligere vært sentrale i en aktivitetsutstilling for grunnskolebarn ved Stavanger maritime museum. Artikkelen viser hvordan en rekontekstualisering av arkivaliene kan danne utgangspunkt for et undervisningsopplegg tilpasset norskundervisningen på påbygg Vg3 studieforberevene. Sentralt her er hvordan museet kan tematisere norskfaget i et globaliseringsperspektiv.

Den andre artikkelen, "Kommunikasjon", handler om hvordan norskfaget kan være et sentralt fag for kommunikasjon. Artikkelen diskuterer hvordan to undervisningsopplegg om "iddisar" (hermetikkboksetiketter) kan synliggjøre kommunikasjonsbegrepet og opplevelsedimensjonen i norskfaget på Norsk grafisk museum. Opplegget *Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet*, ser på iddisar som sammensatte tekster, og det legges opp til at elevene får være med på å skape sine egne iddisar på litografiske steiner. Opplegget *Iddisane som salgsfremmende reklame*, fokuserer blant annet på hvordan iddismotivene tidlig på 1900-tallet var med på å opprettholde tradisjonelle kjønnsroller. Undervisningen legger opp til dialoger og analyser omkring dagens medievirkelighet ved å sammenligne fortid med nåtid.

Den tredje artikkelen, "Dannelse", tar for seg norskfaget som sentralt fag for dannelse vist gjennom undervisningsopplegget "Maritim norsk". Opplegget la opp til møter mellom arkiver, gjenstander, yngre og eldre sjøfolk på Stavanger maritime museum og ble gjennomført høsten 2013 sammen med elever ved Vg1 og Vg2 ved skoleskipet Gann og pensjonerte sjøfolk fra Stavanger Søemandsforening. Et av museets hovedmål var å vise hvordan museet kunne legge til rette for dannelse. Artikkelen diskuterer også frafallproblematikken i den videregående skolen, og hvorvidt museet kan være en arena for å forhindre frafall.

Summary

The overarching subject for the research has been: *How can museums be used as an arena for the teaching of Norwegian?*

This Master's thesis, based on a series of articles, explores the area of the museum as an arena for the teaching of Norwegian. As Education Officer for the Department of Seafaring and Industry at Museum Stavanger – MUST, I have investigated how cultural heritage museums can be used for the teaching of Norwegian, preferably in the same ways as History has been. The thesis is based on the revised curriculum for Norwegian and the aims of the subject: «Norwegian is a key subject discipline with regard to cultural understanding, for communication, Bildung and developing an identity» The first three phrases are central in this thesis, which consists of three articles.

The first article, "Cultural Understanding – Niels Waldemar's Journey. Meeting Culture in Texts» shows how archive material from museum collections can provide a basis for meetings with culture through texts. The archive material, which consisted of a Danish sailor's diary, a letter he wrote to his family, and a number of photographs, were formerly key items in an exhibition of archives for secondary school students at Stavanger Maritime Museum. The article shows how a recontextualising of archive material can provide the basis for a teaching unit which fits in to the Norwegian syllabus in the extra course Vg3 Preparation for Study. A central concept here is how the museum can use the theme of Norwegian teaching in the perspective of globalisation.

The second article «Communication» treats how Norwegian can be a central discipline for communication. The article discusses how two teaching programs on so-called «iddisar» (= sardine can labels) can be used as examples for communication and the dimension of experience in teaching Norwegian, at the Norwegian Printing Museum. The program *Labels as visual culture and a source of creativity*, looks at labels as composite texts, and opportunity is provided for students to create their own labels on lithographic stones. The other program *Labels as sales-promoting advertisements*, focuses on, amongst other things, how the motifs on the labels in the early 1900s helped to reinforce traditional gender roles. The teaching provides for dialogues and analyses regarding today's media reality by comparing the past with the present.

The third article, «Bildung» takes the subject of Norwegian as the key subject for enlightenment as shown through the teaching program «Maritim Norsk». The program provides the opportunity for examining the interface between archives, museum objects, and seamen both young and old, at the Stavanger Maritime Museum. It was carried out in the Autumn of 2013 with grade 10 and 11 students from the training ship M/S Gann, and retired seamen from the Stavanger Seaman's Association. One of the museum's main aims was to show how the museum could be used for Bildung. The article also discusses the problem of dropping out from higher secondary school, and to what extent the museum can be used as an arena for preventing dropping out.

Innholdsfortegnelse

DEL 1 INNLEDNING	2
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.	3
1.2 Forskerrollen og overordnet forskningsspørsmål	4
1.2.1 Disposisjon	4
1.3 Tidligere forskning	5
2.0 Metodologisk tilnærming	7
2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen.	8
2.1.2 Mål	9
2.1.3 Rammer	9
2.1.4 Elever	10
2.1.5 Arbeidsmåter	10
2.1.6 Innhold	10
2.1.7 Vurdering	11
2.2 Samtykke	11
3.0 Rammer	11
3.1. Hvorfor skal skole og museum samarbeide?	12
3.2 Museet som læringsarena	15
3.3 Om læreplanen i norsk.	16
3.4. Begreper	17
3.4.1 Formidling	17
3.4.2 Fagdidaktikk, historiedidaktikk og norskdidaktikk	18
3.4.3 Historiebevissthet	19
3.4.4 De grunnleggende ferdighetene, literacybegrepet, og tilgangskompetanse.	20
3.4.5 Levninger	24
DEL 2 HOVEDDEL	27
1.0 KULTURFORSTÅELSE. "NIELS WALDEMARS REISE. KULTURMØTE I TEKSTER"	28
1.1 Introduksjon	29
1.2 Problemstilling og disposisjon	31
1.3 Norsk som sentralt fag for kulturforståelse	32
1.4 Kulturforståelsesbegrepet	33
1.5 Betydningen av å kjenne fortiden for å forstå samtiden	36
1. 6 Den didaktiske relasjonsmodellen. "Niels Waldemars reise. Kultur møte i tekster"	40
1.6.1 Mål	40
1.6.2 Elevene	41
1.6.3 Rammer	41
1.6.4 Arbeidsmåter	43
1.6.5 Innhold	43
1.6.6 Vurdering	47
1.7 Didaktiske refleksjoner	47
1.7.1 Reisemotivet- Den lille fortellingen	48
1.7.2 Reisemotivet- Den store fortellingen	49
1.7.3 En vinkling som handler om nasjonsbygging	49
1.7.4 Innvendinger	51
1.8 Avsluttende kommentarer	52
2.0 KOMMUNIKASJON- "IDDISAR". ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG PÅ NYTT NORSK GRAFISK MUSEUM I STAVANGER.	54
2.1 Introduksjon	55

2.2. Problemstilling og disposisjon	56
2.3 Norsk som sentralt fag for kommunikasjon	57
2.3.1 Kommunikasjonsbegrepet	58
2.4 Hva er iddisar?	60
2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen. "Iddisar"	62
2.5.1 Mål	62
2.5.2 Elevene	64
2.5.3 Rammer	64
2.5.4 Arbeidsmåter	65
2.5.5 Innhold	66
2.5.6 Vurdering	67
2.6 Undervisningsopplegg 1. "Iddisar som salgsfremmende reklame"	67
2.6.1 Didaktiske refleksjoner til undervisningsopplegg 1	70
2.7 Undervisningsopplegg 2. Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet	71
2.7.1 Didaktiske refleksjoner til undervisningsopplegg 2.	72
2.8 Avsluttende kommentarer	75
3.0 DANNELSE. "MARITIM NORSK" PÅ STAVANGER MARITIME MUSEUM	77
3.1 Introduksjon	78
3.2 Problemstilling og disposisjon	78
3.3 Frafallsproblematikken	79
3.4 Skolen og museet som dannelsesinstitusjoner	81
3.5 Hva er dannelse?	83
3.5.1 Et riss av dannelseshistorien	84
3.5.2 Almendannelse vs. dannelse	85
3.5.3 Dannelsesbegrepet	85
3.5.4 Norsk som dannelsesfag	88
3.6 Den didaktiske relasjonsmodellen. "Maritim norsk".	90
3.6.1 Mål	90
3.6.2 Elevene	91
3.6.3 Rammer	92
3.6.4 Arbeidsmåter	94
3.6.5 Innhold	94
3.7 Didaktiske refleksjoner	99
3.8 Avsluttende kommentarer	101
DEL 3 AVSLUTNING	103
1.0 Innledning	104
2.0 Hvordan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kulturforståelse?	105
2.1 Funn som viser norskfaget i et historisk og internasjonalt perspektiv	105
2.2 Funn som gjelder den materielle og det immaterielle historien	105
3.0 Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kommunikasjon?	105
3.1 Funn som gjelder "Iddisar som salgsfremmende reklame"	106
3.2 Funn som gjelder "Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet"	106
4.0 Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for dannelse?	107
4.1 Funn som gjelder dannelse	107
4.2 Funn som gjelder frafall	108
5.0 Den didaktiske relasjonsmodellen	108
6.0 Et blikk framover	109
7.0 Videre forskning	110
8.0 Trådene samles	110
LITTERATURLISTE:	111
Appendiks Kulturforståelse	123
Appendiks Kommunikasjon	133
Appendiks Dannelse	141

DEL 1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Skole og museum har lang tradisjon for samarbeid i Norge, og det siste tiåret har det vært satset sterkt på forskning om læring i museene og på utvikling av nye formidlingsformer. Den statlige satsningen på kunst og kultur gjennom Den kulturelle skolesekken har stimulert kulturinstitusjoner til å tenke nytt rundt sine formidlingstilbud. Resultatet er at museenes tilbud til skoleverket er vesentlig forandret med mer fokus på aktivitet, deltakelse og faglig fordypning. For å kunne møte skolens behov for å oppfylle målene i læreplanen har det vært viktig for museene å skreddersy undervisningsopplegg til kunnskaps- og kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Som regel knytter de kulturhistoriske museene undervisningen mot skoleverket til samfunns- og historiefaget, selv om det ikke ligger føringer i Kunnskapsløftet for at ikke andre fag også kan være relevante.

I denne masteravhandlingen stiller jeg spørsmål om hvordan museet kan være en norskfaglig arena. Som museumspedagog ved avdeling for sjøfart og industri i Museum Stavanger (MUST), har jeg undersøkt hvordan norskfaget kan undervises i på kulturarvmuseene, like gjerne som historiefaget blir det.

At det er behov for økt forskning rundt museenes virksomhet kommer frem i utredningen fra Norsk Kulturråd, ”*Museum, arkiv og samfunn. Kunnskapsbehov og samfunnsrolle*”². Her peker Tone Ydse (2007, s.39) på at det er behov for ny kunnskap om museenes og arkivenes verdigrunnlag, og ny kunnskap om institusjonenes oppdrag som samfunnsinstitusjoner. Utredningen etterlyser en økt satsning på forskningsbasert kunnskap for at kulturarvinstitusjonene skal kunne løse sitt samfunnsoppdrag og møte morgendagens utfordringer. Utredningen sier at også andre fagområder enn historiefaget kan være like godt egnet til å fange samtidsfenomener og gå i dialog med kulturelle aktører i samtiden.

Av nyere dato er oppfordringen fra *Kulturutredningen 2014* som uttrykker at ”det er behov for en opptrapping av forskningsinnsatsen på kunst- og kulturvernområdene i kulturpolitikken. (Kunnskapsdepartementet, 2013, kap. 16)g

Regionalplanen for museum 2011-2014 fra Rogaland fylkeskommune understreker at

² Utredningen ble initiert av Norsk kulturråd i 2006 som et initiativ til et kunnskapsprosjekt som ”skulle stimulere til debatt og refleksjon omkring kulturarvinstitusjonenes samfunnsrolle”. Forprosjektet var et samarbeid mellom Norsk Kulturråd og statens senter for arkiv, bibliotek og museum- ABM- utvikling.

Forskning skal vera eit bærande element i museumsverksenda i Rogaland. Det skal leggjast til rette for allsidig forskingsaktivitet og stimulerast til auka forskning i samarbeid med andre museum og forskingsmiljø i fylket. Det er eit mål å styrka forskinga på musea sine samlingar og egne fagfelt. (Rogaland fylkeskommune, 2011, s. 58)

En oppfordring til samarbeid mellom skole og museum kan vi finne i Stortingsmelding 49 2008-2009: *Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying.*

Museene skal nå publikum med kunnskap og opplevelse og være tilgjengelig for alle. Det innebærer målrettet tilrettelegging for ulike grupper og aktuell formidling som fremmer kritisk refleksjon og skapende innsikt. Aktiv formidling er viktig både i et demokratiperspektiv og i et allment kulturperspektiv. Det innebærer at formidlingen må kunne være kritisk og nyskapende både når det gjelder tematikk og virkemidler. Dette krever også målrettet tilrettelegging og ulike strategier for å nå forskjellige målgrupper. (Kulturdepartementet, 2008., kap. 13)

1.2 Forskerrollen og overordnet forskningsspørsmål

Med bakgrunn som museumspedagog med norskfaglig kompetanse, vil jeg vise hvordan norskfaget kan legges til rette på museumsarenaen i lys av gjeldende læreplan i norsk. Forskningen i denne masteravhandlingen kan beskrives som erfaringsbasert forskning. Avhandlingen sentrerer rundt den reviderte læreplanen i norsk og formålet til faget: “Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”. De tre første begrepene er sentrale i denne avhandlingen som består av tre artikler. De tre artiklene vil være en konkretisering av det overordnede forskningsspørsmålet:

”Hvordan kan museet være en norskfaglig læringsarena?”

Dette overordnede forskningsspørsmålet vil jeg svare på gjennom å vise til de enkelte problemstillingene som ligger i de tre artiklene.

1.2.1 Disposisjon

I denne del én, teoridelen, gjøres det rede for museet som forskningsområde og erfaringsarena, og teori knyttet til museet som læringsarena. Det vises også til viktige styringsdokumenter og sentrale nøkkelbegreper som har betydning for avhandlingen. I del to, avhandlingens hoveddel, anskueliggjør jeg gjennom en fagdidaktisk analyse av tre undervisningsopplegg rettet mot videregående skole hvordan museet kan være en norskfaglig

læringsarena . Under avhandlingens del tre konkluderer jeg med utgangspunkt i de tre oppleggene⁴.

1.3 Tidligere forskning

Norskfaget favner vidt og inneholder en rekke disipliner som kan rettferdiggjøre museenes henvisning til faget: språkvitenskap, litteraturvitenskap, pragmatikk, tekstlære, skriftforming, lese- og skriveopplæring, drama, mediekunnskap, norsk som andrespråk og ikt.

Undersøkelser omkring samarbeidsprosjekter mellom skole og museum med norskfaget som dreiepunkt har, etter som jeg har funnet ut, ikke vært gjort tidligere. Flere museer viser likevel til at deres formidling kan lenkes til kompetansemål i norskfaget.

Et eksempel på det er Norsk Oljemuseum som i omtalen av kursrekken ”Nøkler til naturfag” sier: ”Norsklærere vil ha like mye å hente på kursene som naturfaglærerne, fordi mye dreier seg om ord, begreper, lesing, argumentasjon og skriving [grunnleggende ferdigheter]. - basert på spennende kjemiforsøk.” (Universitetet i Bergen, 2015).

Bergen kunstmuseum viser også til norskfaget når de inviterer videregående skoler til formidlingsopplegget ”Norge kjempers fødeland. Hva skjedde i Norge på 1800-tallet? ” Elevene tas med på en vandring gjennom romantikken og nasjonalromantikken, opp til realismen og naturalismen. Gjennom å sette periodene og verkene inn i en større kontekst, sier museet at omvisningen ”derfor et fint supplement både til samfunns- og norskfaget, i tillegg til kunsthøgskolen.” (Kode Bergen, 2015).

Forskning knyttet til museumsformidling, museologi og historiedidaktikk finnes det flere eksempler på. Siden museet som *læringsarena* er sentral i denne avhandlingen, vil jeg vise til nyere forskning som tematiserer dette.

⁴ Det hører for øvrig et fjerde hovedbegrep til formålet i læreplanen i norsk, begrepet *identitet*. Avhandlingen kommer ikke til å omtale identitetsbegrepet spesifikt. Leif Johan Larsen (2005, s. 90) viser til Kunnskapsløftets generelle del som omtaler identitet som å utvikle sosial og personlig identitet. Intensjonen i L97 var at elevene, gjennom å lese et utvalg felles tekster, skulle sosialiseres inn i et nasjonalt kulturfellesskap. Denne kanontenkningen er nå fjernet. Det samme er formuleringene om ”det norske” og intensjonen om nasjonsbyggingstanken. Fra å være et fag for nasjonsbygging har norskfaget endret seg til å være et fag der globaliseringsperspektivet er viktig. I denne avhandlingen vil begrepet identitet dermed inngå i diskusjonene om dannelse og kulturforståelse. Larsen (ibid., s. 91) henviser også til hvordan Habermas snakker om personlig identitet. Identitetsutviklingen er en del av en dannelsesprosess ”der det oppvoksende barnet etter hvert lærer seg å differensiere mellom en indre subjektiv verden og en ytre verden, og den ytre verden differensieres gjennom en objektiv verden og en sosial verden som er regulert av normer.”

Christina Marie Lehman Marwolds sin masteravhandling, *Ikke en vanlig dag på skolen! Et blikk på museum som læringsarena for barneskoleelever*, er et slikt eksempel. Forfatteren understreker i avhandlingen at museene som læringsarena ikke betyr at museene må se på skolebesøk som enkeltstående aktiviteter, men ha fokus på å skape lærelyst, entusiasme, innsikt og en dypere forståelse rundt tematikken som tilbys. Forfatteren konkluderer med at museene må bli mer bevisste på hvorfor de ønsker å formidle til barn: først da er det mulig å skape en god læringsarena. (Marwold, 2013/2014).

Marlene Mothes understreker i sin masteravhandling, *Samarbeid mellom lærere og formidlere ved klassebesøk til eksterne arenaer*, at et suksesskriterium for et vellykket museumsbesøk, skolens for- og etterarbeid. Hun henviser til Langholm og Frøylands studier fra 2010, som fant at lærere og museenes formidlere samarbeider om tidspunkt for klassens besøk, og i mindre grad om innholdet. Dersom museene skal nå ut til lærene, sier Mothes, er det av betydning at museet og skolen danner klare kommunikasjonslinjer. (Mothes, 2013, s. 86)

Morten Aanestad har i faget historiedidaktikk, skrevet masteravhandlingen *Andre verdenskrig på museum: en analyse av fire norske museers krigshistoriske utstillinger*. Forfatteren drøfter ”den store” og ”den lille fortellingen” i et historiebruksperspektiv, og etterlyser museer som har mot til å utfordre nasjonens historiebruk av nasjonale fortellinger. (Aanestad, 2013).

Innen området museologi er det gjort mye forskning på formidling rettet mot skolen. I artikkelen ”Universitetsmuseenes gjøren. Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon”, sier Maurstad og Hauan (2012, s. 20,) at museologi er kunnskap om den museale kunnskapen selv, om dens historie, institusjonelle vilkår, verdigrunnlag og ideologiske betydning samt deres samfunnsrolle. Ved å ta et metaperspektiv på museumsvirksomheten, tilbyr museologien museene å se seg selv på avstand, sier forfatterne.

Grete Bo Thuestad diskuterer i sin masteravhandling *Museenes samfunnsrolle og potensial som utdanningsinstitusjoner. Utdanning til demokratisk medborgerskap*, museenes potensiale til å være et sted for kunnskap og læring. Hun skriver at museene som ”kunnskapsbaserte og uavhengige utdanningsinstitusjoner kan være sentrale aktører i utdanningen av demokratiske borgere.” Dette krever at museene må tenke nytt, og hun viser til forskning som etterlyser

fornyelse av museumsinstitusjonene og samfunnsoppdragene som er gitt disse. (Bo Thuestad, 2013, s.III).

Museet som arena for norskfaglig læring- og kunnskapsutvikling er i mindre grad utviklet enn hva tilfellet er med tanke på historiedidaktikk og historie som skolefag. Min avhandling begir seg dermed inn på et felt som i beskjeden grad er beskrevet i forskningslitteraturen.

2.0 Metodologisk tilnærming

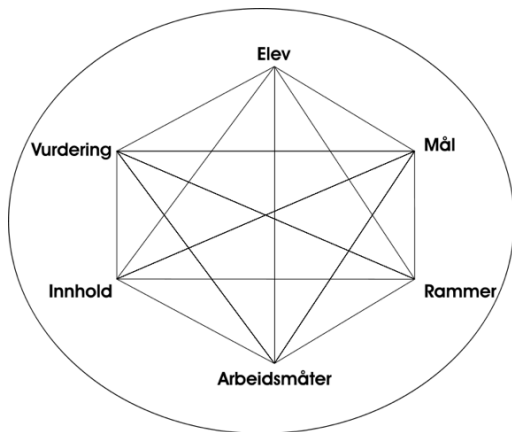
Avhandlingen er artikkelbasert, og jeg ønsker å legitimere undervisningsoppleggene i hvert kapittel gjennom hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, en metodologi som både er skildrende og fortolkende. En inspirasjonskilde har vært Pål Hamres Ph.d.-avhandling *Norskfaget og skjønnlitteraturen. En studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. (Hamre, 2014) der han gjør en analyse av formuleringsarenaen for norskfaget. En annen kilde til inspirasjon er Dag Skarsteins Ph.d.-avhandling *Meningsdannelse og diveristet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Skarstein, 2013).

Tilnærmingen gir rom for utforsking av styringsdokumenter fra norskfagets formuleringsarena, og legitimerer en vekselvirkning mellom teoretisk og empirisk utforsking. Først og fremst gjelder dette gjeldende fagplan i norskfaget.

Andre sentrale styringsdokumenter er det museumsetiske regelverket i The International Council of Museums (ICOM), Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven), stortingsmeldinger som regulerer både skolens og museets virksomhet: læreplanverket Kunnskapsløftet, herunder læreplanen i norsk (LP13) og aktuelle NOUer. Museum Stavangers forskningsplan og plan for formidling, feltnotater, planleggingsdokumenter, årbokartikler og lærerressurser i form av faglige ressurspakker til skolen. Det er vist til disse dokumentene i analysemodellen, den didaktiske relasjonsmodellen, som brukes for å analysere avhandlingens tre artikler. Innholdene i de didaktiske kategoriene er i denne av handlingen tilpasset de enkelte undervisningsoppleggene, og modellen er tilpasset museets arena.

2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen.

En modell er en forklarende og definert fortolkning av verden. I en slik fortolkende ramme hører et sett med kategorier, og den didaktiske relasjonsmodellen gir en forklaring på relasjonene mellom kategoriene. Bjørndal og Lieberg (1978) var de første som introduserte



Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodell. Etter Bjørndal og Lieberg, 1979

den didaktiske relasjonsmodellen, og modellen er modifisert flere ganger siden, blant annet av Hiim og Hippe (1998, s. 62). De didaktiske kategoriene, mål, elever, rammer, innhold, arbeidsmåter og vurdering kan brukes som planleggingsverktøy for undervisning, men også som et redskap når undervisning skal analyseres. Den didaktiske relasjonsmodellen kommuniserer at det er samspill

og forbindelser mellom de ulike didaktiske

kategoriene. Kategoriene må ikke ses på løsrevet fra hverandre, men i sammenheng.

Hensikten med modellen er å fokusere på de viktigste faktorene som inngår i enhver undervisnings situasjon, og sammenhengen mellom de ulike faktorene. En lærer som venner seg til å tenke i didaktiske relasjoner, har gode muligheter til å utføre god undervisning, skriver Hiim og Hippe (1993, s. 54). Bjørndal og Lieberg var opptatt av at undervisningen skulle ses på som en skapende prosess som var bygget på praktisk erfaring og teoretisk innsikt. De mente at relasjonsmodellen skulle tjene som en referanseramme for planleggingen, beskrivelsen og gjennomføringen av en konkret undervisningsoppgave (ibid.).

I Stortingsmelding 48 (1996-97), *Om Lærerutdanning*, står det at didaktisk kompetanse innebærer å ha kunnskaper og ferdigheter i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring. Dette forutsetter blant annet at læreren skal kunne analysere og reflektere omkring målene for opplæringen, innholdet i læreplanen, om elevenes forutsetninger, vurderinger og rammer for undervisningen:

Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse inneber vidare innsikt i tilsvarande problemstillingar knytte til det enkelte fag og kunnskap om leing og om opplæringssystemet. (s. 12).

Tilpasset museet som læringsarena, vises det i det videre, kort til innholdet i de didaktiske kategoriene.

2.1.2 Mål

Den første kategorien Mål, angir først de overordnede mål. Brostrøm og Hansen (2004, s. 16) omtaler de overordnede mål som undervisningens formål:

Formålet er en beskrivelse av det perspektivet eller den utopien man har. Det er det langsiktige målet som man ikke kan se at blir nådd mens barnet befinner seg i barnehage og skole. Disse formuleringene kaller på politiske refleksjoner: menneske- og samfunnssyn, normer og holdninger.

I denne avhandlingens knyttes de overordnede mål til både museet og skolen.

Målformuleringene kan eksempelvis hentes fra museets eget planverk, men også fra de internasjonale retningslinjene museet styres ut i fra.

Det skilles videre mellom holdningsmål, kunnskapsmål og ferdighetsmål, som kan sies å være en operasjonalisering eller konkretisering av formålet. (ibid., s.17). Disse styres av styringsdokumenter som for eksempel læreplanverket Kunnskapsløftet LK06. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i formålsteksten og hovedområdet til den reviderte læreplanen i norsk i formuleringen av holdningsmål og kunnskapsmål. Men jeg velger også trekke inn mål fra fra historiefaget. Et eksempel på dette vil være i undervisningsopplegget om Niels Waldemars reise hvor det å utvikle historiebevissthet er særlig fremhevet. I historiedidaktikken er historiebevissthet helt sentralt, og det ville være feil utelate dette i avhandlingen. Ferdighetsmålene er hovedsakelig hentet fra kompetansemålene, og vises i relasjon til oppgavetekstene i hvert undervisningsopplegg.

2.1.3 Rammer

I artikkelen ”Didaktisk veiledningsstrategi” i *Praksisveilederen*, tredeler Rolf K. Balterzen (2014, kap. 16) kategorien Rammer. Systemkonteksten (1) viser til hvilke styringsdokumenter som har vært aktuelle i forarbeidet med undervisningsopplegget. Dette systemnivået blir fortolket av Ytre kontekst (2). Dette nivået består av skolens nærmiljø og inkluderer elever, foreldre og arbeidsliv. Overført til museets arena vil Ytre kontekst beskrive museets kontakt med skolen og andre samarbeidspartnere. Indre kontekst (3) beskrives av

Balterzen som skolens egne tradisjoner, kultur og fysiske forhold på skolen. For museet kan Indre kontekst inneholde en presentasjon av museet, av museets fysiske forhold og/eller ressurspersoner.

2.1.4 Elever

Kategorien Elev, har i følge Balterzen (ibid.), fokus på elevenes ulike forventninger, kunnskaper, evner, erfaringer, motivasjon og hjemmebakgrunn. I undervisningsplanlegging vil dette være faktorer som har betydning for utfallet av et hvert undervisningsopplegg. For museets del vil det derimot, i en planleggingsfase, være tilstrekkelig å reflektere omkring studieretningsfaget/programfaget.

2.1.5 Arbeidsmåter

Kategorien Arbeidsmåter beskrives av Balterzen (ibid.) som hvordan læreren kan legge til rette for elevens læring gjennom plenumsundervisning, gruppearbeid, individuelle oppgaveløsning, prosjektarbeid, elevpresentasjoner. Kategorien kan, i følge Balterzen, også inneholde en beskrivelse av kommunikasjonen mellom elev og lærer. For museets del vil kategorien Arbeidsmåter inneholde en beskrivelse av arbeidsfordelingen mellom skole og museum. Museet har god erfaring fra større skoleprosjekter der introduksjonen av et emne skjer på museet, og at elevene deretter arbeider med prosjekter på skolen, før de kommer tilbake til museet for å presentere resultatet.

2.1.6 Innhold

Brostrøm og Hansen (2004, s.7) bygger kategorien Innhold på samfunns- og kulturanalyser som søker støtte i pedagogisk og psykologisk teori. Balterzen (2014, kap.16) sier at Innhold angir hvilket tema eller lærestoff som skal læres bort, og en refleksjon rundt hvilke spørsmål som knyttet til organiseringen av innholdet i undervisningen. Valget av innhold styres av fagets egenart, samfunnets interesse og elevenes behov. I min avhandling vil innholdskategorien primært angi hvilket lærestoff som skal læres bort. Her vil det være naturlig å gi en presentasjon av den faglige bakgrunnen for hvert av oppleggene, inkludert de tilgjengelige arkivaliene og gjenstandene som elevene skal få tilgang til/innsyn i.

2.1.7 Vurdering

Kategorien Vurdering inneholder en evaluering av undervisningsoppleggene. Herunder viser Balterzen (ibid.) til formuleringene formativ og summativ vurdering (jmf. Opplæringsloven: §3-1-§3-4). Den formative vurderingen er en undervisningsvurdering av elevens læring. Den summative vurderingen er en sluttvurdering der det kontrolleres om elevene har oppnådd kompetansen som var målet for opplæringen. Fra museets side vil det være aktuelt å bidra med formativ vurdering, som det ble gjort i ”Maritim norsk”.⁷ Den summative vurderingen må overlates til skolen. Når vi legger museet til rette som læringsarena, vil dette innebære at læringen skal skje både på museet og på skolen. Det vil være naturlig at vurderingen av arbeidene elevene gjør knyttet til kompetansemål, vurderes på skolearenaen.⁸

Avhandlingens bruk av didaktisk relasjonsmodell har først og fremst tjent som en modell for å systematisere hvert undervisningsopplegg, og i mindre grad til å vise relasjonene mellom de enkelte didaktiske kategoriene. Avhandlingen viser likevel at det er mulig å benytte modellen på museumsarenaen.

2.2 Samtykke

Av de tre undervisningsoppleggene det gjøres rede for, er ett, ”Maritim norsk”, gjennomført sammen med elever. Dette opplegget blir derfor analysert i et retrospektivt perspektiv. Kravet om at forskning skal skje ved fritt informert samtykke vil ha betydning for artikkelen om dannelse der arbeidet til elevene ved skoleskipet Gann blir nevnt. Det er innhentet samtykke fra elevene til å bruke materialet som ble jobbet med under artikkelen ”Dannelse”.⁹

De to andre undervisningsoppleggene er planlagte opplegg og ikke gjennomført.

Undervisningsopplegget ”Dannelse” er et planlagt tilbud som vil gå ut til skolene tidligst skoleåret 2017-2018. Det andre undervisningsopplegget ”Iddisar” vil ikke bli gjennomført før nybygget til Grafisk museum står klart for om noen år. Sistnevnte undervisningsopplegg vil kunne legges med når romplanene for det nye museet skal tegnes.

3.0 Rammer

Dette kapittelet tar sikte på å gjøre rede for de rammer som har særlig betydning for innholdet i avhandlingens artikler.

⁷ Eksempler på slik undervisningsvurdering ligger som vedlegg i avhandlingens appendiks.

⁸ I opplegget ”Maritim norsk”, det eneste opplegget som er gjennomført av undervisningsoppleggene det gjøres rede for i artiklene, ble for eksempel vurderingen av elevenes muntlige fremføringer karaktersatt av skolens norsklærere.

⁹ En logg der elevene samtykker til bruk av arbeidene finnes i avhandlingens appendiks.

3.1. Hvorfor skal skole og museum samarbeide?

Museet relaterer ikke bare sin undervisning mot kompetansemål i Kunnskapsløftet; Dette går frem av ”Tilskuddsbrevet 2016” fra Det kongelige Kulturdepartementet til Museum Stavanger som slår fast at målene for museumssektoren er

å medverka til å utvikla musea på følgjande måte: Fornyng: Musea skal vera profesjonelle og aktuelle og ha ei aktiv samfunnsrolle. Formidling: Musea skal leggje til rette for kunnskap, daning og opplevingar. Forvaltning: Samlingane skal tryggjast og takast best mogleg vare på , og gjerast tilgjengelege. Forsking: Musea skal førestå og utvikla ny kunnskap. (Prop.1S ,2015-2016)

Disse formålene er helt sentrale for museenes virksomhet og retningsgivende i mitt arbeide som museumspedagog. I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan man kan kombinere disse målene for museet med mål i Kunnskapsløftet. Det kan da være høvelig å se på hva som binder sammen skole og museum.

I følge opplæringsloven (2008, §1-1), skal opplæringen gi elevene historisk, kulturell innsikt og forankring, og dermed hjelpe elevene til å mestre livet utenom skolen og til å tilpasse dem til samfunnet de er en del av:

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Kap.1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. §1-1)

Kulturarven i norskfaget er for en stor del immateriell, det samme er historiene rundt arkivaliene i MUST¹⁰.

Det finnes ingen lover som regulerer museets virksomhet, museumssektoren befinner seg på forvaltningsområdet innen området for kulturvern. ICOM (The International Council of Museums) har definert museenes oppgaver og roller på denne måten:

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,

¹⁰ Det vises her også til Olav H. Hauge-senteret og Nynorsk kultursentrum som har lyktes med å gjøre immateriell kulturarv synlig.

bevarer/konserverer, forsker i, formidler og stiller ut materielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings- og underholdningsøyemed. (ICOM sine statutter, artikkel 2, paragraf 1)

Som formidlere av immateriell kulturarv skal museene også, i følge ICOM sin definisjon, formidle museumsgjenstander, herunder fotografier og arkiver til publikum. The British Museum (The British Museum, 2016) kan nevnes som et museum som har lagt til rette for å skape bro mellom skole og museum. I prosjektet ”Teaching History with 100 Objects”, viser en tilgjengeliggjøring av arkivalier, gjenstander og foto hvordan skole, museum kan samarbeide.

Teaching history with 100 objects is the result of a partnership between museums across the UK and the British Museum. It has been funded by the Department for Education to help equip teachers to teach the new national history curriculum in England through the provision of high quality resources, up to date subject expertise and stimulating teaching ideas. However, its potential extends beyond England to teachers of history throughout the country and internationally (The British Museum, 2012)

Presidenten av EECOM¹³, Cristina Da Milano (Da Milano, 2010, s. 92) skriver at det i et demokratiperspektiv og et allmennt kulturperspektiv er viktig med en aktiv formidling som er tilrettelagt for å kunne nå forskjellige målgrupper. Derfor må formidlingen være både kritisk og nyskapende hva gjelder tematikk og virkemidler. I følge Bernhardt og Esbjørn (2013, s. 25) skriver museologisk forskning om et paradigmeskifte i hvordan man ser på museenes rolle i samfunnet. Man ser en vridning av museenes rolle fra å være klassiske dannelsesinstitusjoner med autorative fortellinger som formidles innenfra og ut, til å se på brukerne som medprodusenter av kunnskap. I dette paradigmeskiftet har også dannelsesbegrepet fått en ny forståelse: dannelse formes av individet gjennom de relasjoner og kontekster man inngår i. Her ser vi også paralleller til paradigmeskiftet innen litteraturjmf. Rosenblatt (1995) og Iser (1974).¹⁴

¹³ European Centre for Cultural Organisation and Management

¹⁴ Paradigmeskiftet har også paralleller til Iseres resepsjonsteori og til litteraturdidaktikk i Rosenblatt—tradisjonen. Wolfgang Iser og tysk resepsjonsteori knyttes til en bevegelse ved universitetet i Konstanz. Bevegelsen hadde som mål å skape et paradigmeskifte: en grunnleggende endring rundt vitenskapelig tenkemåte om litteraturteori. Tysk resepsjonsteori blir nevnt som et omfattende historisk prosjekt: Den ser på hvordan litteratur blir mottatt, studeres skriftende lesemåter gjennom historien og hvilken virkning resepsjonen har på våre lesnings av verkene” (NRK, 2002. Hans Skrei i samtale med Ane Farsethås. *Tysk og amerikansk teori*. NRK.no/lesekunst). Øystein Aspås (2005,s.21) skriver at Louise Rosenblatt sin *Literature of Exploration* handler om at man ikke skal neglisjere leserens estetiske og personlige opplevelse ved litteraturlæsning. Hun sier at det foregår en transaksjon mellom tekst og leser. Tekst og leser går opp i hverandre og inn i et gjensidig dynamisk til- og fra – forhold. Tolkningen er en hendelse på som på et visst tidspunkt i en viss sosial eller kulturell kontekst. Leseren tildeler en sentral rolle, men teksten spiller også med. Rosenblatt skiller seg fra den mer hardkokte reader- respnse, som sier at meningen skapes ene og alene i teksten.

Også en av de ledende innen museologi, Eilean Hooper- Greenhill (2000), hevder i "Museum and the Interpretation of Visual Culture", at det er snakk om et paradigmeskifte fra "det moderne, til det modernistiske museet". Hun får følge av Dag Solhjell (2009, s. 9) som sier at man fra en modernistisk synsvinkel kan se på museet som en skole med "de samme læringsmål for alle".

Et samarbeid mellom skole og museum kan videre begrunnes med utgangspunkt i de fire f-ene: dom de er nevnt i Stortingsmelding 49: (2008-2009). *Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Stortingsmeldingen oppfordrer museene til å være åpne for nye ideer til formidling og rekruttere "utradisjonell kompetanse for å fremme nye impulser og stimulere til nytenkning og utvikling i sektoren". Tre av f-ene er særlig relevante i mitt prosjekt.

Den første f-en, Forvaltning, innebærer å sikre og bevare samlingene og gjøre dem tilgjengelige for publikum. Jeg viser i de kommende artiklene hvordan Museets levninger: arkivmateriale, utstillinger, gjenstands- og fotosamlinger kan gjøres tilgjengelige for skolen. I artikkelen "Dannelse" viser jeg hvordan foto- og papirarkivet på Stavanger maritime museum kan tilgjengeliggjøres i formidlingsøyemed. Artikkelen "Kommunikasjon" viser jeg hvordan det store iddisarkivet på Norsk hermetikkmuseum kan aktualiseres i undervisningsopplegget "Iddisar".

Den andre f-en, Forskning, innebærer at forskning og kunnskapsutvikling kan danne grunnlaget for innsamling, dokumentasjon og formidling. Museene blir oppfordret til å økt forskningssamarbeid mellom museene og forskningsmiljøet i kunnskapssektoren. Mine artikler er en del av denne forskningen. Jeg håper at mitt arbeid vil åpne opp for et nærmere samarbeid mellom for eksempel museet og lærerutdanningen. Jeg håper også at avhandlingen kan bli en stemme i diskusjonen rundt frafallsproblematikken i videregående skole.

Den tredje aktuelle f-en, Formidling, handler om at museene skal være tilgjengelige for alle og nå publikum med kunnskap og innsikt. Gjennom "målrettet tilrettelegging for ulike grupper og aktuell formidling" skal museene "fremme kritisk refleksjon og skapende innsikt". Her ser vi en parallell til literacytenkningen i skolen. I avhandlingen viser jeg hvordan museets ikke-utstilte samlinger og ressurspersoner, dannet utgangspunkt for planleggingen av undervisningen og var tilgjengelige kilder for elevene underveis.

3.2 Museet som læringsarena

Generell del av Kunnskapsløftet understreker at det er skille mellom undervisningsbegrepet og læringsbegrepet. Læring som noe som skjer *med*, og *i* eleven. Undervisning er ”noko som blir gjort av ein annan. God undervisning set læring i gang - men læringa blir fullbyrda ved eigeninnsats frå eleven. Den gode læraren stimulerer denne prosessen.”

(Utdanningsdirektoratet, 2011)

På samme sted, under Det allmenndanna mennesket, står det at ”ordnande kunnskap må til” for å kunne lære å lære, og for å bruke det en vet, til å skjønne det en ikke kan:

Det er heilskaplege rammer som gir mønster for nye bitar som skal føyast til mosaikken. For å få overblikk og samanheng er det derfor også viktig å planleggje og samarbeide om undervisninga på tvers av fag, slik at den gjensidige faglege relevansen trer fram og det utviklar seg ei meir heilskapleg forståing. (Ibid.)

På samme måte som en kan planlegge på tvers av fag, kan en planlegge på tvers av arenaer. I museumskretser er det mest kjente eksempelet på fagdidaktisk samarbeid mellom skole og museum, erfaringene fra et forskningsprosjekt som involverte lærere og forskere ved Harvard University i Boston. Frøyland og Langholm (2010, s.77) skriver at forskningsprosjektet resulterte i rammeverket ”Teaching for Understanding”(TfU). I korte trekk handler prosjektet om betydningen av å ha klare mål for undervisningen og en tett underveisdialog mellom lærere og elever. Frøyland og Langholm gjennomførte i 2010 et prosjekt inspirert av TfU i Norge. Par av museumspedagoger og lærere gikk sammen og utviklet undervisningsopplegg basert på Howard Gardners teori om de mange intelligenser.

Erfaringene fra dette prosjektet er på mange måter retningsgivende for måten Museum Stavanger retter sine undervisningstilbud mot skolene. I museet har vi erfaring med å jobbe tett opp mot skolenes lærerplaner,¹⁵ og har som mål om lage relevante undervisningsopplegg som kan implementeres i skolenes årshjul. Frøyland og Langholm (2010, s. 78) argumenterer for at museet som alternativ læringsarena kan vise til bedre læringseffekt, gi muligheter for å nyansere kunnskap og sette kunnskap inn i relevant kontekst. Museumsbesøket kan videre

¹⁵ Se eksempel her fra Museum Stavangers nettside: <http://www.museumstavanger.no/museene/norsk-hermetikkmuseum/guidet-tur-paa-norsk-hermetikkmuseum/skole-og-barnehage/grunnskole-110trinn/>

være med å endre dialogene mellom lærer og elevene til mer utforskende samtaler, skriver forfatterne.

3.3 Om læreplanen i norsk.

I artikkelen ”Statsdannelse og allmenndannelse” redegjør Gudmund Hernes (2001, s. 69-83) for framvoksteren av folkeskolen og hvordan kirkens behov for en lesekyndig menighet skapte kimen til andre skoler enn borgerskapets latinerskoler. Etter reformasjonen så kirken på det som viktig at folk selv kunne være i direkte kontakt med Gud, uten at presteskapet nødvendigvis måtte trå til som mellommenn. Før 1800-tallet var skolen ennå forbeholdt de få og klassesdelt, men i 1850 gikk en petisjon med 13000 underskrifter fra arbeiderforeningene med Marcus Thrane i spissen, til Oscar 1. Petisjonen var en bønn til kongen om en reform av allmueskolen: ”Medvirkning til en radikal Reform i skolevæsenet, en reform der maa sætte skolen i forbindelse med Livet og ogsaa på en i Sandhed Statsborgerlig Opdragelse”.

Under Thranitternes Centralmøte i Christiania samme år, ble det formulert flere krav som skulle få betydning for fremtidens skole: skoletiden skulle være minst 15 timer pr. uke, fattige skoler skulle få statstilskudd, begavede elever skulle få friplasser ved de høyere lærde steder. Kravene til kongen innebar også krav om endret innhold i skolen. Petisjonen ble avslått av Kong Oscar 1. senere samme år, men det er klart at de radikale tankene fra Thranitterbevegelsen senere fikk stor betydning for det videre arbeidet mot den skolen vi kjenner i dag. Vi ser her at dannelse definert ovenfra fungerer som et maktpolitisk instrument for å bevare sosiale hierakier. Det er et kvantesprang fra petisjonen i 1850 frem til de politiske styringsdokumenter og læreplanene vi forholder oss til i dag, fra et krav om utdanning for alle, til dagens uttalte formål med utdannelsen.

Norsk skoles norskfaglige historie, oppsummeres i NOU2014: 7, kapittel 6.

I de tidligste læreplanene var norsk primært et redskapsfag og et kulturfag. Rundt århundreskiftet fokuserte læreplanene på lesing, der elevene skulle lese både ”tydelig og uttrykksfullt”, på landsmål og på ”det alminnelige bokmaal”. Gymnaselevne leste nasjonal litteratur og måtte kunne gjøre greie for et bredt utvalg av litteratur fra både gammelnorsk, bokmål og nynorsk. Fagets mandat ble etter hvert mer omfattende og ble utvidet til et dannelses-, redskap- og kulturfag. Etter andre verdenskrig skulle litteraturen formidle kulturarv og felles kulturelle verdier, og norskfaget skulle i tillegg støtte opp om språkopplæringen. Elevene skulle forstå, drøfte, lese og skrive, samtale og tenke. Gjennom

1980 - årene ble læreplanen holdt frem som holdningsfag, og elevene skulle forstå, drøfte, lese, skrive, samtale og tenke. Læreplanene fra 1990 - årene la vekt på at norskfaget skulle være redskaps- og kommunikasjonsfag i tillegg til støttefag for andre fag. I en tid som var preget av økende kulturelt og språklig mangfold, la norskplanen i L - 97 vekt på å formidle den norske nasjonaliteten og å gi elevene et grunnlag for å utvikle en personlig og kulturell identitet. I dag har norskfaget flere læreplaner. De fleste av dagens elever følger ordinær plan. Dagens norskplan kan forstås som en forberedelse til et aktivt samfunnsliv og kobles til medborgerskap og citizenship: ”Gjennom aktiv bruk av det norske språket skal elevene forberedes til å bli aktive og selvstendige samfunnsborgere”. Etter revisjonen av planen, høsten 2013, ble redskapsdelen av faget styrket. I formålsteksten heter det at muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse er et mål i seg selv, og et nødvendig grunnlag for forståelse og læring på alle trinn. (ibid. , s. 75-77)

Kunnskap om kultur og arbeidsliv kommer i norskplanen (LP13) frem under Formålet for faget. Her understrekes det at norskfaget befinner seg mellom det *historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale*:

Å se norsk språk og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.¹⁶

Museet fremstår slik som en *utvidet læringsarena* som kan supplere ordinær undervisning. Musene vil kunne legge til rette for at elevene skal komme til museet og oppleve både materielle og immateriell kulturarv på en måte som ikke mulig i klasserommet.

3.4. Begreper

3.4.1 Formidling

I Stortingsmeldingen *Kjelder til kunnskap og oppleving* står det at formidling på mange måter representerer det endelige målet for virksomheten i arkiv og museum. (Kulturdepartementet, 1999, s. 16) . Museum Stavanger har formidling som ett av sine viktigste satsningsområder,

¹⁶ Udir: Læreplan i norsk <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

der en av målsettingene er å utvikle nye undervisningsprogram tilpasset skolens behov og læreplaner.

Ordet formidling kan forklares med å ”oversende”: Museene skal oversende den faglige kunnskapen til publikum. Dette kan gjøres gjennom utadrettet virksomhet som utstillinger, pedagogiske undervisningsopplegg, forskningspublikasjoner, digital formidling, trykte publikasjoner, praktisk øvelser og omvisninger i utstillinger. Eilean Hooper Greenhill (1995, s. 6), deler denne delen av museets virksomhet inn i to former for kommunikasjon. Den første formen er den massekommunikativ formidlingen der én sender (museet) via utstillinger og publikasjoner sender et budskap til mange mottakere (publikum). Den andre formen kaller hun ”ansikt – til ansikt” der en formidler kommuniserer direkte til publikum for eksempel via omvisninger på museet. I Museum Stavanger sin samlingsforvaltningsplan står det at museet sin bruk av samlingene innebærer å gjøre samlingene tilgjengelige og synlige gjennom forskning, undervisning, digitalisering og via digital formidling på ulike plattformer. Planen understreker at museets egne samlinger har et stort potensiale for å bli forsket på og formidlet: ”Det vi samler på gir oss mulighet til å produsere og formidle kunnskap. Slik synliggjør vi også det omfattende dokumentasjons – og bevaringsarbeidet.” (Museum Stavanger, 2013, s. 43.)

3.4.2 Fagdidaktikk, historiedidaktikk og norskdidaktikk

Begrepet fagdidaktikk ligger i skjæringspunktet mellom begrepene pedagogikk og didaktikk. Det vil tjene avhandlingen å avklare begrepet. For selv om det er det norskfaglige som har hovedfokus i de tre kommende artiklene, vil tekstene også tangere historiefaget. Fagdidaktikk forklares i Store Norske Leksikon som

En deldisiplin inne pedagogikken som har til oppgave å øke innsikten og kompetansen om hvordan måloppnåelsen kan økes for undervisningen i et nærmere angitt fag. (Fagdidaktikk, 2016).

Dette er en instrumentelt innrettet definisjon av fagdidaktikken som gjør den til en underdisiplin av pedagogikken. Under defineres fagdidaktikk på selvstendige premisser i nær tilknytning til det respektive disiplin-faget, i vårt tilfelle norsk/nordisk.

Laila Aase (1998, s.7) definerer begrepet fagdidaktikk som

alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, og som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (Aase sitert i Lorentzen, Streitlien, Høstmark Terrou og Aase, 1998, s.7).

Geir Afdal forklarer begrepet slik: Fagdidaktikk kan forstås som forholdet mellom skolefag, studiefag og vitenskapsfag. (Afdal, 1997 s. 26). Svein Sjøberg omtaler begrepet om overveielser som er knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning. (Sjøberg, 2001, kap 1). Lorentzen, Streitlien, Tarrou og Aase (1998) viser til at både historiefaget og norskfaget representerer et tyngdepunkt i utviklingen av fagdidaktikk i Norge: Begge fagdisiplinene er influert av tysk didaktikk som etter andre verdenskrig utviklet historiedidaktikk til en teoretisk disiplin. Med utgangspunkt i grunnleggende spørsmål om hvordan det tyske samfunnet skulle videreformidle historie til barn og unge, særlig med utgangspunkt i spørsmålet om skyld og ansvar, forholdt teoretiske studier i fagdidaktikk seg til historieundervisningens substans (hva- spørsmålet), historieundervisningens legitimitet (hvorfor-spørsmålet) og historieundervisningens metodikk (hvordan-spørsmålet). Særlig var historiedidaktikerne opptatt av språket, hvordan faget ble formidlet muntlig og skriftlig. Nordiske fagdidaktikere hentet siden inspirasjon, og ble opptatt av, de overordnede og teoretiske perspektivene på historieundervisningen. Begrepet historiebevissthet har stått sentralt i både historiedidaktikk og norskdidaktikk: faget skal bidra til utvikling av elevenes historiebevissthet. Her trekkes ofte den lille og den store fortellingen inn. Den fagdidaktiske interessen for det norskfaglige har særlig vist seg når man har vært interessert i å undersøke hvordan elever utvikler tekstkompetanse og sammenhengen mellom ulike språkhandlinger. Norsk fagdidaktikk har vært opptatt av hvordan lesing stimulerer skriving, og skriving stimulerer lesing, og hvordan utforskning av språket i vid forstand, bidrar til en samlet kompetanse i tekst. På denne måten har norskfaget har på denne måten fått status som noe som er dynamisk og funksjonelt, heller enn formelt og statisk. Faget krever at læreren har forståelse for at alt språk i klasserommet kan ha betydning for språkopplæringen, og at det er en sammenheng mellom språk og tanke, et læringssyn basert på sosial samhandling, særlig inspirert av den russiske språkforskeren Lev Vygotsky, skriver forfatterne (ibid., s. 142-143).

3.4.3 Historiebevissthet

Sentralt i både norskdidaktikk og historiedidaktikken, er historiebevissthet. Den tyske historiefilosofen og didaktikeren Jörn Rüsen redegjør for begrepet gjennom en apriorisk

typologi om historiebevissthetens fire former. (Lund, 2011, s. 7). Lund skriver at Rüsens typologi er ment som en analog teori til kognitive utviklingsteorier. Typologien kan brukes til å beskrive narrativ kompetanse som en del av historisk bevissthet og som en generell typologi for ”historical thinking”²⁵ I følge Lund består Rüsens typologi av fire kategorier som beskriver fire former for historibevisstheter.

[1]. Tradisjonell historisk bevissthet. De tradisjonelle fortellingene er er forhåndgitt og gir oss problemløst opprinnelsen til våre verdier og vår form for liv. [2]. Mønstergyldig, eksemplarisk historisk bevissthet. Fortiden viser reglene for endring og menneskelig atferd, gyldig for alle tider. [3]. Kritisk historisk bevissthet. Kategorien utfordrer de tradisjonelle fortellingene og peker på avvik fra eksemplariske regler. [4]. Genetiske historisk bevissthet. Kategorien løfter seg over de tre kategoriene, men hverken bekrefter eller avkrefter dem. Endring er den sentrale dimensjonen i fortiden og gir historie mening. Ulike standpunkter blir godtatt ved å bli integreret i dete tisbestemte endringsperspektivet. Kjernen i denne formen kan sies å være historisering.

Rüsen sier i følge Lund at disse kategoriene kan eksistere side om side hos elevne i møte med fortiden, og selv om de ikke kan forstås som en ”stige”, vil det ligge en form for progresjon til grunn.

3.4.4 De grunnleggende ferdighetene, literacybegrepet, og tilgangskompetanse.

De grunnleggende ferdighetene som ble innført med Kunnskapsløftet, ble sett på som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De grunnleggende ferdighetene er uavhengige av fag, men likevel knyttet opp til innholdet i de ulike fagene. (Kunnskapsdepartementet, 2004).

De grunnleggende ferdighetene kan sidestilles med literacybegrepet. Begrepet brukes som et samlebegrep for de ferdigheter, kompetanser og kunnskaper en må kunne for å kunne mestre kommunikative utfordringer i samfunns-, arbeids- og hverdagsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2012). I Skandinavia har vi ingen betegnelse som tilsvarer det engelske ordet literacy, selv om flere har forsøkt å oversette ordet. Kjell Lars Berge foreslår ”skriftkyndighet” (Berge, 2005).²⁶

²⁵ ”Rüsen viser her til kognitive utviklingsspsykloger som Piaget og Kohlberg” (fotnote 12 i Lund, 2011, s. 8)

²⁶ Berge viser til et intervju i Norsk læreren, 3, 2004 og et intervju med Lise Iversen Kulbrandstad, hvor han mener at ”Avløsertermen ”skriftkyndighet” for ”literacy” ble brukt for første gang.

Dagrun Skjelbred har definert literacy i norsk språkdrakt. Hun sier at begrepet omfatter langt mer enn det å kunne tilegne seg skrevet verbal tekst. Hun omtaler literacy som:

En bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller det vi kan kalle semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst (Skjelbred, 2010, s. 13).

Dannelse vs. literacy

Det kan her også være høvelig å stoppe opp og vise til at dannelsesbegrepet, som i Laila Aases definisjon, delvis kan sies å henge sammen med begrepet literacy. Aase sier at dannelse er:

en sosialiseringssprosess som fører til en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2003).

Denne definisjonen kan ikke uten videre likestilles med literacybegrepet. Vi ser at det heller er snakk om to begreper som innholdsmessig går over i hverandre. Forskjellen påpekes av Kjell Lars Berge (Berge, 2005, s. 4). Han skriver at literacy delvis dekkes av det tyske "Bildung" og det norsk - danske "dannelse". Men literacybegrepet er både smalere og videre enn dannelsesbegrepet, sier han

Det bringer inn og fokuserer spesielt skriftspråket og andre semiotiske ressurser som er grunnlaget for menneskets dannelse. Med "literacy" forstås også utvikling- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskappingsressurser, ikke bare hverdagsspråket, men også matematiske formler og visuelle framstillinger. Området for "literacy" inkluderer alle de meningsskapingene aktivitetene vi inngår der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på.(ibid.)

Dannelse er altså kulturbestemt og en forutsetning for å kunne delta i kulturen. Å være en deltaker i kulturen forutsetter at en også er deltaker i *tekstkulturen*. Det er derfor nødvendig å tilegne seg kompetanser i både å skrive og lese. Lese- og skrivekompetanse handler ikke bare om å kunne lese og skrive instrumentelt, men også kompetanse i å skaffe seg oversikter slik at en er i stand til å tolke og analysere og dermed være i stand til å gjøre rette valg.

På denne måten knyttes kommunikasjonsbegrepet til både literacy og dannelses-begrepene.

Nøkkelkompetanser

Vi kan se paralleller mellom skolens formål med utdannelsen, EU's nøkkelkompetanser for livslang læring og OECDs definisjon av literacy. Nøkkelkompetansene fremmet av Europakommisjonen (2005) er de kunnskaper, ferdigheter og holdninger mennesket trenger for personlig vekst og utvikling, aktivt medborgerskap, sosial inkludering og sysselsetting. EU's nøkkelkompetanser for livslang læring faller samme med OECDs definisjon:

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.” (OECD, 2005).²⁷

EUs Key competences for lifelong learning vært et sammenligningsgrunnlag for hvordan ulike kompetanser er nedfelt i det norske læreplanverket, Kunnskapsløftet. (Kunnskapsdepartementet, 2011). Internasjonale prosjekter om kompetanser for det 21. århundre har pågått i flere tiår og flere av dem blir redegjort for i delutredningen NOU 2014:7 *Elevene læring i fremtidens skole*. Det regjeringsoppnevnte utvalget, oppnevnt i 2013, Ludvigssens-utvalget, fikk i oppdrag å vurdere fagene i grunnopplæringen og fellesfagene i videregående skole, opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Delutredningen var kunnskapsgrunnlaget og trakk opp problemstillinger ble diskutert i hovedutredningen som ble lagt frem i juni 2015.

Utvalget legger et bredt kompetansebegrep til grunn. Kompetansebegrepet knyttes til skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag som formålsparagrafen og læreplanverket som helhet beskriver. Dette innebærer at kompetansebegrepet både omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring, holdninger og etiske vurderinger (Nou 2014: 7, kap.1, 2, 3, s.15).

Mange av prosjektene stiller spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet, i og etter skolen (ibid., kap. 8.6. s.129). Det stilles også spørsmål ved hvilke kompetanser elevene trenger å utrustes med for å møte samfunns- og arbeidslivsendringene i det 21. århundre.

²⁷ Rapporten DE-SE-CO (Definition and Selection of Key Competences) fra 2001 viser OECDs arbeid for utvikle et sett med fremtidskompetanser. Disse nøkkelkompetansene hadde innflytelse når Norge i 2006 innførte de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet og for rammeverket for de nasjonale prøvene. Nært opp til prosessen med DE-SE-CO var utviklingen av Pisa-studiene. Mens Pisa skulle sammenligne elevers kunnskaper og ferdigheter i skolen, skulle DE-SE-CO rettes mot et bredere sett av kompetanser knyttet til det å lykkes i livet og Pisa viser hvor stor innflytelse OECD har på den internasjonale skolepolitikken. (NOU 2014:7, s.117)

En samlet vurdering fra utvalget konkluderer med at fagovergripende kompetanser, som innebærer å utvikle kompetanser i, og på tvers av fag, vil være viktige i fremtiden.

Hovedutredningen har vurdert hvilke av de fagovergripende kompetansene som er en del av fagene i dag, og hvordan de grunnleggende ferdighetene er implementert i fagene. Det er også vurdert hvordan de fagovergripende kompetansene: kritisk tenkning, kompetanser i samarbeid, kompleks problemløsning og vitenskapelige tenkemåter og metoder i større grad enn i dag kan prege innholdet i opplæringen (ibid., kap.1, s. 8) .

Delutredningen understreker at flere av kompetansene allerede er en del av den norske læreplanen, men vil vurdere om noen av kompetansene bør få en sterkere vektlegging enn i dag, og nevner spesielt kreativitet, samarbeidsevne, holdninger, etiske vurderinger, demokratisk deltakelse og kompetanse i å lære. Hvilke ferdigheter og kunnskaper trenger elevene for å kunne tenke kritisk, løse problemer, kommunisere og samhandle med andre? Dette vil være viktige aspekter å komme tilbake til i denne avhandlingen.

Norskfaget tegner til å utvikle seg i instrumentell retning, og det er grunn til å spørre om samfunnet egentlig ønsker danning, eller om kompetanse er tilstrekkelig, her legitimert i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole- et kunnskapsgrunnlag*:

Læreplaner med kompetansemål krever at elevene utfordres til å utvikle kompetanse, det vil si at de klarer å anvende de kunnskapene og ferdighetene de lærer og utvikler i fagene. Det dreier seg også om fagovergripende kompetanse og flerfaglige temaer og problemstillinger. Et bredt kompetansebegrep som eksplisitt favner elevenes faglige, sosiale og emosjonelle kompetanser, krever etter utvalgets vurdering felles forståelse av kompetansebegrepet hos alle aktører for å sikre en felles er som understøtter elevenes læringsarbeid (NOU 2014:7 kap. 7.5).

Ludvigsenutvalget (NOU 2015, kap. 2, s.8,) anbefaler fire kompetanseområder som sentrale for fremtidens skolefag. Blant disse er ”Å kunne kommunisere, samhandle og delta. Dette skal elevene gjøre ved å tilegne seg lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse, og gjennom samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse.”²⁸ .

Arne Johannesen Aasen skriver i artikkelen ”Norskfaget for framtida?” at det er tydelig at en fellesnevner for disse utfordringene er å kunne utføre språkhandlinger.

²⁸ Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8)

Det å kunne kommunisere gjennom å lese, skrive, og å uttrykke seg muntlig og visuelt blir viktig i fremtiden. Med andre ord flere sentrale områder som omfatter norskfaget. (Aasen, 2015, s. 26).

Faget norsk er altså vurderet opp mot krav til kompetanse i fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Det som synes klart, er at norskfaget kommer til å bli forsterket som et literacyfag. Det tegner til å bli et fag som er preget av å tilegne seg kompetanser, der en i mindre grad legger vekt på tenkning. Dette er ikke i tråd med Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannning som nettopp innebærer tenkning.

Tilgangskompetanse

Å utvikle elevenes tenkning er ikke norskfaget alene om. Som den generelle læreplanen viser er tenkning en del av et fellesprosjekt for alle fag. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen bruker ordet *tilgangskompetanse* når han snakker om literacy (2005, s.7). For å kunne lære å utvikle seg og være aktive samfunnsdeltakere er elevene avhengige av å beherske de grunnleggende ferdighetene. Hensikten med de grunnleggende ferdighetene er i følge Bjørn Kvalsvik Nicolaysen å gi elevene tilgangskompetanse. Elevene skal bli kompetente brukere av kulturens tekster i vid forstand, de skal kunne klare å navigere i et vidt tekstlandskap og velge, vurdere, sette sammen tekster og på den måten delta i og påvirke den tekstkulturen vi er en del av. Tilgangskompetanse er også en flerleddet og vurderende tilnærming til hvordan man kan oppnå mestring, sier Nicolaysen:

Kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar- eller ikkje, korleis dei kan kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare. Å skaffe tilgang til tekstar er ikkje noko som kan overlatast til politikken i skolebokavdelingane til forlaga våre. Det er tale om ein kulturanalyse som tek alvorleg spørsmålet om korleis tekstar regulerer kvardagen vår (2005, s. 22)

Det må handle om hvem som har mulighet til å finne frem til hvilke tekster, skriver Nicolaysen videre og viser til Ricoeur. Ricoeur peker på at vi må fremheve og granske det personlige ansvaret som ligger hos oss alle til å ta ansvar for det som er skapt før oss (ibid.).

3.4.5 Levninger

Artiklene i denne masteravhandlingen omtaler alle hvordan arkivalier og gjenstander kan brukes i undervisningsøyemed. Settes ikke kildematerialet inn i en kontekst og en større sammenheng, vil kildebruken kunne bidra til grunnleggende misforståelse om fortiden,

skriver Erik Lund (2009 s. 104-107). Lund kaller gjenstandene for ”levninger” og deler levninger i to grupper.

Den første hovedgruppen er gjenstander. Gjenstander er tause eller ikke-meddelene levninger fordi de ikke har noe budskap knyttet til seg. Elever som møter denne hovedgruppen kan derimot lete etter tegn som kan fortelle om noe om gjenstanden. Et eksempel på en slik gjenstand viser jeg til i artikkelen ”Maritim norsk”, i form av en sekstant. Som en gjenstand i museets samling, vil museets nedtegnelser om sekstantens bruk og opphav være til hjelp for å forstå dens kontekst. En oppgave lød: -Hva er en sekstant? Dermed måtte elevene selv lete etter opplysninger om sekstanten i tilgjengelige arkiver og databaser.

Den andre hovedgruppen levninger omtaler Lund de som har tekst, foto, tegn , lyd eller bilder knyttet til seg. Arkivaliene som omtales i artikkelen om kulturforståelse er eksempel på denne type levninger, en dagbok, foto og brev kan fortelle elevene om noe som *er utover seg selv* som levning. Bokstavene og bildetegn i tekstene er symboler som kan fortelle om det som ligger utenfor selve teksten eller fotoene. Ved hjelp av symbolene bringes budskapet til oss; *levningene har en beretning*. Erik Lund sier at beretninger dekker et bredt spekter av utsagn som har hendt i fortiden:

Mange beretninger inneholder utsagn som er normative eller fremtidsrettede. Normative utsagn forteller om hvordan noe bør være. Da er slike utsagn en kilde til opphavspersonens meninger og ikke kilde til det emnet beretningen handler om. Tilsvarende er fremtidsrettede utsagn. En beretning må fortelle om noe som har hendt. Normative og fremtidsrettede utsagn er imidlertid viktige som kilder, men da til opphavspersonen og opphavssituasjonen (ibid s.103).

Ivo Maroevic, (sitert i Hooper- Greenhill , 1995, s. 24-36), sier at en museumsgjenstand har en dobbel karakter: som dokument og estetisk objekt og knyttet til sin opprinnelige mening og kontekst. I møte med publikum får gjenstanden en ny betydning. Gjenstander som blir tatt ut av sin kontekst og blir museumsgjenstander, mister sin opprinnelige mening. Den utstilte gjenstandens mening er ikke lenger tilgjengelig for folk flest og trenger derfor å bli formidlet. Kunnskap eksisterer dermed aldri i vakuum, for kunnskap er infiltrert i en historisk og kulturell kontekst.

Museene skal ha kunnskap, bygge opp, fornye og holde ved like en form for samfunnsminne, og det er de materielle levninger som er kjernepunktet i dette minne.²⁹ Museets arbeidsoppgaver er dermed også relatert til minnefunksjonen.

I de tre artiklene som følger vil dette ha betydning for hvordan kildene brukes. Iddisane, som omhandles i artikkelen om kommunikasjon, hører til de normative og fremtidsrettede utsagnene: de forteller om opphavssituasjon (hvorfor ble iddisane laget) og til opphavspersoner (hvem designet dem, hvem bestilte dem, hvem produserte dem, hvem brukte iddisar og hvem samlet på dem?). Normative og fremtidsrettede utsagn finner vi også i artikkelen om kulturforståelse. Der forteller en dagbok, et brev, foto (opphavssituasjon) om sjømannen Niels Waldemar Larsens (opphavsperson) reise på barken Rosenberg. I artikkelen som omhandler dannelsen, utdyper informanter (de pensjonerte sjømennene i Stavanger Sømmandsforening) opphavssituasjon til arkivalier, foto og gjenstander som var viktige i undervisningsopplegget ”Maritim norsk”. Felles for alle undervisningsoppleggene det vises til i denne masteravhandlingen, er at levningene settes inn i en kontekst og danner utgangspunkt for beretninger om fortiden.

²⁹ NOU 1996:7. Museum. Mangfold, minne og møtestad,

DEL 2 HOVEDDEL



1.0 Kulturforståelse. "Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekster"

1.1 Introduksjon

Ja som sagt jeg Mønstrede om bord paa Sejlskibet Rosenberg den 13 Desember, da jeg saa at det var absolutt nødvendig at forlade (Cape Town, Sør-Afrika), og jeg havde neppe holdt den gaaende en Uge til (pga dyrtid). Jeg gikk om bord den 16. Desember og Aftenen jeg glemmer det aldrig, og fra den Tid kom jeg ikke i Land i Cape Town mer. Før jeg gaar videre maa jeg skrive lidt om Skibets Alder. Det er lige Gamelt med mig, det gikk ud første Gang i 1875, og denne Kabtegn har førdt det i 10 aar. og han siger at han føler sig lige saa sikker om bord paa dette som paa Landjorden. Det vil jeg nu ikke give ham ret i: Skibets Dek er meget medtagen, og det har jeg til Dags dato lappet paa hele Vejen.

Slik innleder Niels Waldemar Larsen sin dagbok. Den 23 år gamle danske tømmermannen, jobbet i årsskiftet 1898- 1899 seg over Atlanterhavet, fra Sør-Afrika til Amerika, om bord på en stavangerskute, barken Rosenberg. Underveis skrev han både dagbok og brev om opplevelsene de 52 dagene han tilbrakte sammen med mannskapet fra Stavanger. I detaljerte ordelag skildrer han arbeidsforholdene om bord, avhengigheten til naturkreftene, om hygiene, medisin og ikke minst om matstellet.³¹

Denne artikkelen handler om hvordan arkivalier³² og gjenstander ved Stavanger maritime museum kan benyttes til å undervise i norskfaget med utgangspunkt i begrepet *kulturforståelse*. Opplegget er basert på en dagbok, et brev, en hyrekontrakt, en attest, fotografier og et følgebrev. Disse arkivaliene ble gitt museet som gave fra etterkommerne til en dansk sjømann. I årsskiftet 1898 - 1899 seilte sjømannen fra Cape Town til New Orleans på en seilskute fra Stavanger, barken Rosenberg. Arkivaliene stammer fra siste del av storhetstiden for norsk skipsfart, den gang Stavanger var Norges andre største sjøfartsby (Hamre, 2008 s. 130). I 1899 var byen på vei opp igjen etter å ha vært gjennom en dyp økonomisk krise med høy arbeidsledighet og fattigdom. Selv om det var et skifte i byens næringsliv, og flere rederier byttet ut seil med damp, var det fremdeles en anselig flåte seilskuter fra Stavanger som seilte på verdenshavene. Et av disse skipene var barken Rosenberg.

Mange stavangerfamilier har overleverte fortellinger om familiemedlemmer som har vært til sjøs, enten det er en oldefar som var seilskuteskipper i trampfart ”på Asia”, en farfar som var

³¹ Beskrivelsen er hentet fra ”Niels Waldemar og Bark Rosenberg” - utstillingsbrosjyre tilhørende utstillingen Niels Waldemars reise. Sjøens menn, mus og mat i 1899. En referanse til brosjyren er lagt ved i avhandlingens appendiks.

³² Arkivalier benyttes om alle typer av korrespondanse, trykksaker, datafiler, tegninger, fotografier osv. som skal arkiveres. Begrepet arkivalier blir likevel ikke benyttet i lov og retningslinjer for arkiv. (Store norske leksikon. Hentet 15. mars 2016 fra <https://snl.no/arkivalier>.)

krigsseiler, eller en far som seilte for ”Bergesen”. Det maritime museet får daglig henvendelser fra publikum som ber om hjelp til å finne historien til akkurat deres familiemedlem. For å imøtekomme slike forespørsler, har vi flere kilder å vise til, først og fremst arkiver med skipsregistre, sjøfolketellinger, digitale sjømannsruller³⁴. Men museet har også privatarkiv bestående av dokumenter og foto, som noen ganger kan bidra til å oppfylle publikums ønsker om informasjon.

Stavanger maritime museum mottok arkivaliene etter Niels Waldemar i 2010. Noen ganger mottar museet gaver som ikke gir en umiddelbar lokal kontekst, men som likevel blir tatt inn i samlingene³⁵ på grunn av koblingen til eksisterende gjenstander.³⁶ I dette tilfelle kunne vi derimot kople både skipet og dokumentene til museets eksisterende samlinger; En tremodell av ”Rosenberg” fantes bevart i museets magasin og vi hadde også et foto av ”Rosenberg” på elva Mississippi i vårt fotoarkiv. Siden museet ikke bare samler på gjenstander, men også historisk informasjon, er alle kilder til stavangerskip og lokal skipsfartshistorie relevante, og det at ”Rosenberg” var fra Stavanger, gjorde at gaven var svært relevant og lett å kontekstualisere. Gaven fra Niels Waldemar ble tatt inn i samlingen, og der kunne arkivaliene ha ligget ennå. Men slik gikk det ikke.

Noen år senere var museets på jakt etter levninger³⁷ som kunne danne et faglig bakteppe i byggingen av en aktivitetsutstilling for grunnskolebarn. Her skulle gaven fra etterkommerne av Niels Waldemars Larsen vise seg å være en virkelig skatt. Som museumspedagog ved museet deltok jeg i planleggingen av utstillingen som etter hvert fikk navnet ”Niels Waldemars reise- sjøens menn, menn, mus og mat i 1899”. Bakgrunnen for aktivitetsutstillingen var en henvendelse til Stavanger maritime museum fra Den kulturelle skolesekken (DKS) i Stavanger, som i anledning Stavangers vertskapsrolle som anløpshavn for seilskuteregattaen Tall ships Races- 2011, bestilte et undervisningsopplegg med

³⁴ Sjømannsruller. Digitalarkivet. <http://goo.gl/qbXv1m>

³⁵ En oversikt over samlingene til Museum Stavanger, herunder også Stavanger maritime museum, ligger her: <http://www.museumstavanger.no/opplev-og-laer/samlingsforvaltning/samlingsplanen/#2sjo>

³⁶ ”Innsamlinga, saman med dei problemstillingane eller spørsmåla som formar utgangspunkt for innsamlingar, utgjer det viktigaste grunnlaget for all museumsverksemd. I ein tolkings- og forståingsprosess som siktar mot ny kunnskap, går forskning inn som eit avgjerande element. Kreativ nyfiken, evne til å stilla spørsmål som opnar for nye, stundom uventa svar, er like avgjerande for museumsforskning som for all annan forskingsaktivitet”.(NOU: 1996:7 kap 5.5)

³⁷ Begrepet levninger er gjort rede for i masteravhandlingens innledning. Det vises her til Erik Lund (2009) som sier at dersom ikke kildematerialet settes inn i en kontekst og større sammenheng vil kildebruken kunne bidra til grunnleggende misforståelse om fortiden. (Lund, 2009 s. 104-107). Lund kaller gjenstandene for ”levninger” og deler levninger i to grupper. Den første gruppen er gjenstander. Den andre hovedgruppen levninger omtaler Lund som de som har tekst, foto, tegn , lyd eller bilder knyttet til seg.

tema ”Stavanger som seilskuteby”. Museets håndverkere og utstillingsdesignere hadde tidligere bygget utstillinger for barn som tematiserte sjøfolks liv og arbeid om bord i seilskuter, og det ble tidlig klart at vi ville nytte oss av deres kunnskap. Utstillingen ble bygget på to plan i et gammelt sjøhus ved siden av Stavanger maritime museum på Strandkaien i Stavanger, og i tiden frem mot Tall Ships Races besøkte flere tusen skoleelever aktivitetsutstillingen.

Undervisningen i ”Niels Waldemars reise, sjøens mus og mat i 1898” hadde en historiedidaktisk innfallsvinkel med fokus på å fortelle den lille fortellingen gjennom den store fortellingen. Etter en gjennomlesning av tømmermannens historie stod det klart for oss at vi måtte følge reisemotivet. Den store fortellingen (seilskutetiden i Stavanger), kunne fortelle den lille fortellingen (om Niels Waldemar reise). I ettertid har jeg sett at utstillingen kunne hatt et klarere blikk på det norskfaglige. Årsaken til at det ikke ble slik, er fokuset læringsperspektivet fikk i utstillingen: det sentrale var å forankre aktuelle læringsteorier opp mot historiefaget. Vi ønsket å gi en forståelse av historiefaget som en fortolkende og analyserende fagdisiplin som kunne gi ”rom for å utforske og sammenligne historier på tvers av tid og sted.” Dette går frem av en tidligere publisert artikkel, med hovedvekt på historiedidaktikk og læringssyn (Austbø og Tjemsland, 2012 s.101-125). Men selv om undervisningen i all hovedsak var tuftet på historiefaget, inneholdt også opplegget elementer hentet fra norskfaget. Dette gjaldt da spesielt de tilknyttede ressurspakkene for elever og lærere³⁸ som fulgte undervisningstilbudet.

1.2 Problemstilling og disposisjon

Med utgangspunkt i Niels Waldemar Larsens dagbok, hans brev, foto, samt et følgebrev om Niels Waldemars videre liv, som kontekst³⁹, vil jeg nå gjøre rede for hvordan disse arkivaliene⁴⁰ kan danne utgangspunkt for undervisning i norsk for elever på studieforbedende Vg3. En viktig del av utgreiingen vil være å drøfte de fagdidaktiske forutsetningene og mulighetene for et slikt opplegg. Det skal handle om kulturmøte i tekster.

³⁸ Ressurspakkene var web-baserte, og ligger i denne artikkelens appendiks som hyperlenker .

³⁹ Tekstene ligger ved som faksimiler i artikkelens appendiks.

⁴⁰ Anne Eriksen (Eriksen, 2009 s. 124) skriver om gaver til museet: ”*Like opp til i dag har (...) gaver og andre bidrag vært en viktig del av museenes innsamlingsvirksomhet, eller sagt på en annen måte: Innsamlingsarbeidet har vært en viktig del av musets samhandling med samfunnet og publikum. Denne kontakten gir museumsarbeidet en sosial forankring. Samtidig fører den til å en utvikling av en allmenn sjangerkompetanse, det vil si en innforstått kunnskap om hva et museum er og hva som kan finnes der*”.

Denne artikkelens problemstilling vil være:

Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kulturforståelse?

For å svare på problemstillingen vil jeg i det videre først diskutere begrepene narrativitet og fortelling. Deretter presenteres undervisningsopplegget ”Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekster” ved hjelp av en didaktisk relasjonsmodell, og det redegjøres for den fagdidaktiske tenkingen rundt undervisningsopplegget. Avslutningsvis diskuterer jeg hvordan kulturforståelsesbegrepet kan koples til undervisningsopplegget.

1.3 Norsk som sentralt fag for kulturforståelse

Gaver og andre bidrag er en viktig del av museets innsamlingsvirksomhet og museets samhandling med samfunnet. En slik kontakt med samfunnet gir museet en sosial forankring og fører til en utviklingen av en allmenn sjangerkompetanse; en innforstått kunnskap om hva et museum er og hva en kan finne i museene, skriver Anne Eriksen (2009, s. 24).

Som kunnskapsbaser er museene viktige for samfunnet, og det er i de senere årene blitt satset mye på å tilgjengeliggjøre museets samlinger digitalt på flere databaser. Gjenstandene blir kategorisert ut i fra den konteksten museet bestemmer. I vårt tilfelle ble gaven etter Niels Waldemar Larsen altså koplet til både skipsarkivet under stavangerskip og fotoarkivet under navnet på skipet. I arbeidet med denne masteravhandlingen gikk det på et tidspunkt opp for meg at arkivaliene også kunne hatt flere merkelapper. Inspirasjonen kom da jeg, som en del av utforskningen av aktuelle styringsdokumenter til avhandlingen, leste denne teksten :

Innsamlinga, saman med dei problemstillingane eller spørsmåla som formar utgangspunkt for innsamlingar, utgjer det viktigaste grunnlaget for all museumsverksemd. I ein tolkings- og forståingsprosess som siktar mot ny kunnskap, går forskning inn som eit avgjerande element. Kreativ nyfikne, evne til å stilla spørsmål som opnar for nye, stundom uventa svar, er like avgjerande for museumsforskning som for all annan forskningsaktivitet (NOU: 1996:7 kap 5.5)

Jeg stilte meg spørsmål om: hvordan kan arkivaliene om Niels Waldemar koples til norskfaget som sentralt fag for kulturforståelse? I forsøket på å kontekstualisere materiale på ny slo det meg etter en ny gjennomlesning, at Niels Waldemar foretok en reise fra Orienten til Oksidenten. Gjennom følgebrevet som fulgte materialet kunne jeg lese at Niels Waldemar hadde tjenestegjort for koloniherrerne, britene, som fangevokter for innfødte i Matabelenland.

⁴¹ Det stod videre at han hadde oppholdt seg i Bulawayo, en by jeg koplet til Cecil Rhodes, mannen som gav Matabelenland nytt navn, oppkalt etter seg selv: Rhodesia. Jeg hadde fra før kunnskap til forfatterskapet til den polske forfatteren Joseph Conrad og hans romaner *Typhoon* og *Heart of Darkness*. Det slo meg at, vi her, på ny, kunne lese materiale som ”den lille og den store fortellingen”, men denne gangen i et globalt perspektiv, Norskfaget er åpent for å bruke ikke- norske og ikke-nordiske tekster i undervisningen. Det åpner seg også muligheter til å tematisere nasjonsbygging. Nasjonaliteter er noe som er kulturelt skapt, gjennom språklig og sosial interaksjon. Dermed gikk jeg til Kunnskapsløftet for å finne innslagspunkter i norskfaget.

Med denne kunnskapen vil i det videre se på utstillingens grunnlagsmateriale⁴² med et norskfaglig blikk. For like riktig som det var å se på de historiske dokumentene i et historiedidaktisk perspektiv, kan man fortolke grunnlagsmateriale med et norskdidaktisk blikk. Når jeg her velger å frigjøre meg fra undervisningsopplegget som var knyttet til utstillingen, er det fordi jeg ser at begrepet kulturforståelsesbegrepet med fordel kan diskuteres i lys av hovedområdet i læreplanen i norsk (NOR1-05)- Språk litteratur og kultur og kompetansemålene for Vg3, studiespesialiserende. Norskfaget og historiefaget har dessuten overlappende formål i læreplanen, noe som gjør dem egnet til planlegging av tverrfaglige emner. Det vises derfor også til læreplan i samfunnsfag for Vg3.

1.4 Kulturforståelsesbegrepet

Professor Institut for Læring og Filosofi ved Ålborgs universitet, Iben Jensen (2013) sier at ”Kulturforståelse handler om ”at have respekt for andre menneskers syn på virkeligheden, selv om dette syn til tider strider mod ens egne erfaringer, værdier og oppfattelse av virkeligheden”. I følge Jensen krever kulturforståelse interkulturell kompetanse, og hun definerer interkulturell kompetanse som det man trenger for å kunne bevege seg i flerkulturelle samfunn. Når et individ har opparbeidet seg interkulturell kompetanse har det forutsetninger til å ta faglig stilling til hvordan kulturen får betydning i forskjellige situasjoner. (Jensen, 2013, s. 12-20). Jensens definisjon inneholder en interkulturell dimensjon, en dimensjon som også kommer til syne i under, i jakten på hvordan kulturforståelses kan forstås i den reviderte norskplanen i Kunnskapsløftet.

⁴¹ Følgerevet er vedlagt i artikkelens appendiks.

⁴² Det er redegjort for grunnlagsmaterialet i artikkelens apendiks.

Etter revideringen av læreplanen i norsk (2013) ble formålsteksten⁴³ som den stod før 2013, endret, og *utdypingen* av begrepet kulturforståelse ble tatt ut fra inngangsteksten.⁴⁴ Hvordan skal vi egentlig forstå begrepet kulturforståelse? Begrepet kan undersøkes gjennom flere innganger. Den første er gjennom etymologien. Den andre inngangen vil være å se på hvordan begrepets intensjon er fremstilt i Kunnskapsløftet: først gjennom prinsipper for opplæringen, dernest gjennom de grunnleggende ferdighetene i norskfaget og til sist hvordan begrepet kommer til syne i kompetansemålene. Jeg har også ledd etter begrepet i NOU 2014:7- *Elevenes læring i fremtidens skole*.

1.4.1 Etymologisk forklaring

Det vises her til Bokmålsordboka, Nynorskordboka og Den Danske Ordbog. Jeg finner ikke begrepet kulturforståelse forklart som ett ord.

Bokmålsordboka og Nynorskordboka

Ordet 'kultur' av det latinske ordet 'colere', betyr å dyrke. En betydning av 'kultur' kan være holdninger, verdier og normer som er rådene hos en viss gruppe mennesker, i en organisasjon, eller en etat. Ordet 'forståelse' kan forklares både ut i fra lavtysk: verstein; 'stå foran noe' og norrønt fyrirstand, forstanda. Forståelse har to betydninger: det å ha en *oppfatning* eller *betydning*, eller å ha *sympati*. I Nynorskordboka forklares ordet i tillegg med 'å ha forstand på, kunne, vite. (Bokmålsordboka og Nynorskordboka, 2016)

Den Danske Ordbog

Ordet 'forståelse' forklares som: 1. Det at forstå en bestemt sammenheng, måde hvorpå man oppfatter og forstår noget. 2. Evne eller vilje til at sætte sig indi og acceptere andre menneskers (annerledes) væremåte, behov, værdier, valg m.m.'

⁴³ "Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og litteratur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for det samfunnet de er en del av. I denne sammenhenger byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen." <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal>

⁴⁴ "Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen." <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Begrepet 'kultur' forklares som: levevis og forestillingsverden der kendetegner en bestemt befolkningsgruppe i en bestemt periode, dvs. alle de materielle og ikkematerielle resultater av menneskelig aktivitet der føres videre fra generasjon til generasjon.

1.4.2 Opplæringsloven og Kunnskapsløftet

I opplæringsloven (2008, §1-1) står det om kulturarven: *Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.*

Under *Prinsipper for opplæringen* i Kunnskapsløftet LK06, er kulturforståelsesbegrepet nevnt i sammenheng med kulturell kompetanse. Det handler om å utvikle elevenes kulturelle kompetanse slik at de kan bli deltakere i det multikulturelle samfunnet. Oppdraget synes klart her: kulturforståelse handler om å gi elevene kunnskaper om ulike kulturer og erfaring av "eit breitt spekter" av kulturelle uttrykksformer slik at de utvikler en kulturell kompetanse. Videre skal "Opplæringa (...) fremje kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsikt og identitet, respekt og toleranse" (Utdanningsdirektoratet, 20016)

Hvordan norskfaget skal forholde seg til kulturbegrepet, står nevnt under hovedområdet Språk, litteratur og kultur:

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Vi har altså å gjøre med et begrep som i Kunnskapsløftet og i styringsdokumenter for skolen, først og fremst er relatert til kompetansebegrepet. NOU 2014- *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*, nevner ikke kulturforståelse spesifikt, men snakker også kulturell kompetanse.

Kompetansebegrepet kommer av fransk fra latin av 'competere', som betyr å treffe sammen, svare til, tilstrekkelig dyktig, kvalifisert. Kulturell kompetanse beskrives i dokumentet som det å kjenne sin egen kultur og møte andre med toleranse, respekt og åpenhet. Kulturell kompetanse omtales også som det å forstå både skrevne og uskrevne regler i et samfunn og forstå kunst- og kulturarv fra ulike kulturer.

1.5 Betydningen av å kjenne fortiden for å forstå samtiden

Det å kjenne til hvordan samtiden er påvirket av fortiden er på mange måter retningsgivende for vårt arbeid med skole og elever i museet. Museumsutredningen sier at museene skal være ”eit instrument i arbeidet for å styrkja folks kunnskap om og forståing for samanhengar i tid og rom.” (NOU 7: 1996 Museum: Mangfald, minne, møtestad)

Anne Eriksen (2009, s. 221-223) skriver at museene skal speile en kulturell selvforståelse, for mange ulike grupper og skape, og stadfeste kulturell identitet. Historie, forstått som utvikling, tidsrekkefølge og årsakssammenheng over tid, er et sentralt element i vår måte å forstå, forklare og fortelle om ting på, skriver Eriksen. På denne bakgrunn er også historiefaget trukket inn i denne presentasjonen.

I følge den amerikanske psykologen Johan Dewey, handler god historieundervisning om fortiden på en slik måte at fortiden erkjennes som ”samtidens historie”. God historieundervisning må derfor hvile på det som Dewey kaller ”genetisk metode” der elevene studerer nåtidens tilblivelse (i Dale, 2001 s. 239-240).

Dette fagdidaktiske perspektivet finner vi igjen i generell del av Kunnskapsløftet, under Det allemennedanna mennesket- internasjonalisering og tradisjonskunnskap. Her understrekes viktigheten av å undervise om fortiden for å kjenne til hendelser og ytringer fra fortiden, og fordi det knytter mennesker sammen over tid. Dersom en er fortrolig med hvordan mennesket har følt, tenkt og trodd vil dette utvide rommet for innsikt og handling og minne om ”at dagens tilhøve vil endre seg.”⁵² (Utdanningsdirektoratet, 1993).

Med dette som bakgrunn ser jeg at det vil være hensiktsmessig å basere undervisningsopplegget gjennom et narrativ, et begrep som henger tett sammen med fortellingen. Å bruke det narrative til å formidle kulturarven på er et velkjent grep i museumsverden, og det er heller ikke ukjent i fagene norsk og samfunnsfag. Men hva innebærer det, ”*det narrative*”?

⁵² Generell del av Kunnskapsløftet. Det allemennedana menneske. Nettsted: <http://goo.gl/Z1Kdf1>

1.5.1 Det narrative begrepet

Etymologisk kommer narrativ fra det latinske ordet 'narrare' - fortellende som gjelder handlingsgangen i en fortelling.⁵³ Ordet narrativ er i følge Etymologisk ordbok **trolig** avledet av 'gnarus' som kjenner, vet, som også har gitt lånordet ignorere. (Coprona, 2013 s. 631). Jan Bjarne Bø oversetter narrativitet med "at noe lar seg fortelle" der fortellingen holdes sammen av et gjenkjennelig mønster av hendelser" (Bø 1999 s. 17).

En forståelse av narrativitet kan vi også gå til teologien for å finne. Svend Bjerg (Bjerg, 2008 s. 3-4) bruker begrepet narrativ teologi:

Narrativ teologi beskæftiger sig med fortælling som kristendommens privilegerende sprogform. Fortælling står for sammenhæng, den skaber forløb fra begyndelse over midt til ende. For det andet skaber forællingen rum. Ikke blot livsrum, men også rum for identitet, for tro og handling, for tid og historie, for fællesskabet mellem Gud og mennesket."

Fortellingen konstituerer altså tidsforståelsen, og det vi kan trekke ut av den narrative teologien, handler da om tidsforståelse og historieførståelse: noe som også har overføringsverdi også om vi tar bort den religiøse dimensjonen.

I artikkelen "Ideologi, intriger, identitet: Kan Paul Ricoeurs hermeneutikk gje perspektiv til medieforskinga?" fra 1992, forklarer Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (BKN) begrepet fortelling slik: "ei forteljing er alltid ei framstilling av handlingar som aktørar utfører slik at det kjem i stand hendingar innanfor særlege situasjonar og omstende" (1992, s. 26). Han viser her til Paul Ricoeur som mener at vi ved hjelp av fortellinger og fortellemønster i kulturen tilegner oss "eit individuelt, historisk medvit" (ibid., s. 29). Skal vi kunne formidle vår kunnskap som fortellinger avhenger det av våre egen historiske erfaring, våre erfaringer med andre mennesker og vår oppsummering av eget liv. Med henvisning til trebindsverket "Tid og fortelling" (Time and Narrative, 1983-85), forklarer BKN Paul Ricoeurs *kunnskapsteoretiske tese*. Den kunnskapsteoretiske tese sier at det narrative er en grunnkategori for historisk forståelse. Fortellerformen er den måten vi forklarer fremstiller endring over tid på, og er styrende for hvordan vi oppfatter vår egen rolle i historien (ibid s. 29).

⁵³ Bokmålsordboka og Nynorskordboka: oppslagsordet 'narrativ'. <http://goo.gl/rS5DDz>

1.5.2 Det narrative grepet

Gjennom fortellingene formes målsettingene for handling, sier Bjørn Kvalsvik Nicolaysen ”anten vi repeterer og referer grunnleggande soger om kulturutviklinga, eller vi vil forklåre kva som hender i vårt daglegliv” (Nicolaysen 2005, s. 20). Han skriver om fortellingen sin rolle i kulturen, og hvordan fortellingen har blitt brukt som grunnlag for didaktisk arbeid med at ” den didaktisk orienterte narratologien har gjenreist interessa ikkje berre for den kulturkommenterande rolla forteljande litteratur har, men også for den rolla forteljinga har for å integrere den einskilde lesaren og skrivaren (språbrukaren) i sjølvframstillingane som blir frambydde i kulturen” (Nicolaysen, 2005 s. 23).

Også Hayden White og Paul Ricoeur var opptatt av forholdet mellom det fiktive og det historiske i fortellinger. I følge Ricoeur er den narrative identiteten til en person, en gruppe eller et samfunn *møtepunktet mellom fiksjon og historie*. (Nicolaysen, 2005, s. 23).

I følge Hayden White (2003), konstruerer vi fortellinger retrospektivt. White sammenligner enkeltmenneskets konstruksjon av sin eget livsfortelling med måten historikere fremstiller historien. Fortellingen har litterære kvaliteter og all fremstilling enten den er historisk eller personlig, har elementer av litterær fiksjon: ”den syntagmatiske spredningen av hendelser over en tidsbestemt serie fremlagt som prosadiskurs” (White sitert i Mæland Wee, 2005 s.13). Og vi må nødvendigvis skape mening retrospektivt, vi lever våre liv som suksessive perioder.

1.5.3 Det fragmentariske blir til en fortelling

I følge Sødning Jensen (1986, s. 179-180) integrerer fortidsfortellingen et resultat av begivenheter innenfor en og samme handlingsenhet, og omkring en menneskelig interesse.⁵⁴ Bøe (Bøe, 1999, s. 17) sier at fortidsfortellingen har en historisk dimensjon og en tidsdimensjon, en ordnet rekke av hendelser med en begynnelse, og en slutt.⁵⁵ Fortellingen utspiller seg i et tydelig rom og dreier seg om virkelige hendelser i fortiden. Det vil i imidlertid alltid være uklart hva som er virkelig og hva som er oppdiktet, sier Bøe (ibid). Fortellingen det vises til i undervisningsopplegget, er preget av at vi har med fragmenterte kilder å gjøre (Figur 2.). Basert på viten vi har om tiden bøkene, brevet og fotoene ble til i, har vi konstruert en sammenhengende fortelling som blir presentert til elevene. De

⁵⁴ Sødning Jensen 1987, s. 179-180 sitert i Bøe 1999. s. 17.

⁵⁵ ”Imidlertid”, sier Bøe, ”kan både begynnelsen og slutten ligge utenfor selve den faktiske formidlingen, for eksempel ved at fortelleren indirekte forventer at tilhøreren selv vet begynnelsen og slutten, eller at fortelleren legger begynnelsen og slutten til en annen fortelling (som er blitt fortalt, eller skal bli fortalt)”. Bøe 1999. s.17.

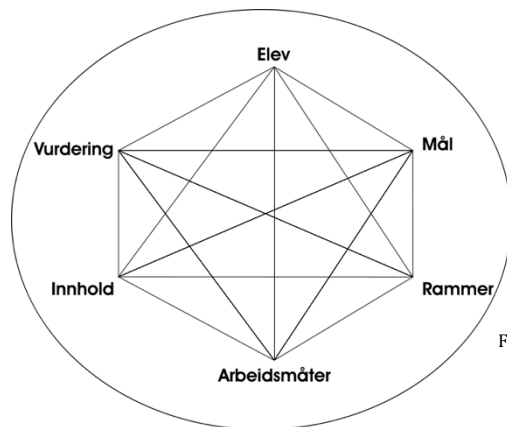
tomrommene som er mellom ”det vi vet” og det som er ukjent, kan minne om en punktroman eller punktnarrativ. De ulike tekstene/arkivaliene markerer enkeltvise punkter, men der leseren / fortolkeren som må trekke linjene mellom punktene for å fylle ut den helhetlige fortellingen.⁵⁶ Det vil derfor være viktig å legge vekt på at vi ikke vet alt, når vi forteller historien om Niels Waldemar til elevene. Derfor kan undervisningsopplegget også tematisere hvordan både skolen og museet forholder seg til kildebruk.



Figur: 2. Oversikt over tilgjengelig materiale som danner utgangspunkt for undervisningsopplegget ”Niels Waldemar Larsen. Et kulturmøte i tekst.

⁵⁶ Den mest kjente punktromanen i norsk sammenheng er *Anne* av Paal-Helgen Haugen (1968).

1. 6 Den didaktiske relasjonsmodellen. ”Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekster”



Figur 3. Den didaktiske relasjonsmodellen. Etter Bjørndal og Lieberg, 1979

Ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen gjøres det her rede for den fagdidaktiske tenkningen rundt undervisningsopplegget, ”Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekster”. Da dette er beskrivelse av et tenkt undervisningsopplegg, vil målene være overordnede og generelle. I hovedsak har jeg hentet formuleringer under Mål, fra formålstekstene til norskfaget og historiefaget, og hovedområdet i den reviderte norskplanen, Språk, kultur og litteratur. Når jeg gjør bruk av modellen, er det fordi modellen er et godt hjelpemiddel i systematiseringen av større undervisningsopplegg, også på museet. Det er ellers gjort rede for modellen og bruken av den i avhandlingens innledning.

1.6.1 Mål

Overordnede mål for museet:

- Tilgjengeliggjøre og synliggjøre museets samlinger for å synliggjøre museets omfattende dokumentasjons- og bevaringsarbeid. (Museum Stavanger, 2013, s. 43)
- Styrke arbeidet med immateriell kulturarv gjennom formidling av muntlige tradisjoner. (Museum Stavanger, 2016, s. 6)
- Bidra til å skape kulturforståelse gjennom tekster.

Holdningsmål

Formålsteksten omtaler norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv der dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. Niels Waldemars reise skal bidra til å utvikle

kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer og gi elevene innsikt i, og forståelse for det samfunnet de er en del av. (Utdanningsdirektoratet, 2013, NOR1-05)

Kunnskapsmål

Norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Niels Waldemars reise skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i prosessen med å ta vare på kulturarven og holde kulturarven levende (ibid.). Gjennom å høre og lese eldre og nyere tekster er det et mål at elevene skal tilegne seg dypere forståelse for for eksempel Europas kolonisering av Afrika. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra (ibid.). Elevene skal lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. De skal forstå at en lang rekke hendelser har påvirket utviklingen av samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2013, SAF1-03).

Ferdighetsmål

Ferdighetsmålene forstås her som kompetansemål, og står oppført under den didaktiske kategorien Innhold, under oppgavesettene knyttet til undervisningopplegget.

1.6.2 Elevene

Undervisningsopplegget er tenkt gjennomført i norsk for studieforberedende Vg3 for elever ved videregående skoler i museets nedslagsfelt på Nord-Jæren. Når vi lager et forholdsvis ”tungt” undervisningsopplegg der autentiske arkivalier er utgangspunkt, vil vi være nødt til å tilrettelegge for at elevene har ulike kunnskaper, erfaringer, evner og motivasjon til å ta til seg et slikt opplegg. Det vil være stor forskjell mellom elevene og det vil være nødvendig å tilrettelegge oppgavene med flere vanskelighetsgrader. Utvelgelsen av relevante oppgaver må da skje i et samarbeid med skolen.

1.6.3 Rammer

Rammefaktorene innebærer undervisningens muligheter og begrensninger som foreligger for læringsarenaen. Rammene er her delt opp i tre punkter: systemkontekst, ytre kontekst og indre kontekst.

Systemkontekst

Sentrale styringsdokumenter for prosjektet som i varierende grad har vært benyttet i forarbeidet er: **OT.prp.nr 36** (1996-1997) - Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Opplæringslova). **Kunnskapsløftet**: Revidert læreplan i norsk. 2013 og Læreplan i samfunnsfag. **NOU 7: 1996** - Museum. Mangfald, minne, møtestad. (Museumsutredningen), **NOU 1998: 28**. Med viten og vilje, **NOU 2014:7**. Elevens læring i fremtiden skole. Et kunnskapsgrunnlag, **NOU 2015: 8**. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser, **Stortingsmelding 39 (2002-2003)** "Ei blot til lyst". **Stortingsmelding 30. (2003-2004)** Kultur for læring, **Stortingsmelding nr. 8. (2007-2008)**. Kulturell skolesekk for framtida, **Stortingsmelding 49. (2008-2009)**, Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying, **Museum Stavangers planverk**: Plan for forskning, Plan for formidling og Plan for samlingsforvaltning.

Ytre kontekst

Det er flere måter å organisere et undervisningsopplegg som dette på fra museets side. Museet har god erfaring med å tilby undervisningsopplegg som dette i god tid før skolene legger sine planer, i denne sammenhengen vil det si vårsemesteret før neste skoleår starter. Deltakelsen fra skolene avhenger av at museet på en god måte kan synliggjøre og "dokumentere" tilbudet gjennom Kunnskapsløftets formål og kompetansemål i de aktuelle fagene. Det kan være aktuelt å selge inn et opplegg om Niels Waldemar Larsen gjennom Den Kulturelle skolesekken i Rogaland fylke. Dermed vil nedslagsfeltet være større enn bare skolene i museets umiddelbare nærhet, og det vil være mulig å tilby opplegget til alle de videregående skolen i Rogaland. Det har derimot ikke alltid vært enkelt for kulturarvmuseene å få godkjent sine tilbud av DKS fordi vi i liten grad har tilbudt "forestillinger" med profesjonelle utøvere. Det er som regel museets egne ansatte pedagoger eller konservatorer som står for formidlingen av de undervisningstilbudene vi har. Ved å invitere skuespillere som kan formidle tekstene gjennom opplesning, vil sjansen være større for å få midler til et større prosjekt som et DKS - tilbud vil være.

Indre kontekst

Stavanger maritime museum som i dag er en del av Museum Stavanger (MUST), ble etablert i 1926 som Stavanger sjøfartsmuseum av Stavanger Rederiforening, Stavanger Søemandsforening og Stavanger Museum. Formålet med opprettelsen i 1926 var

å øke den generelle interesse for og kjennskap til skipsfart og andre maritime næringer. Sjøfartsmuseet skulle samle inn og bevare gjenstander, arkiver og annet materiale som dokumenterte byens sjøfartshistorie og dens betydning for distriktets økonomiske og kulturelle liv. Målet var videre å tilrettelegge materialet for forskning, og gjøre det tilgjengelig for publikum (Cranner, 2013. Austbø, 1998). Museets samlinger ble bygget opp rundt gaver fra sjøfolk og rederier: samt egne innkjøp: skutebilder, skipstegninger, skipsdekorasjoner, navigasjonsutstyr, skanter, skipspapirer og materiale fra skipsnæringen. Museet flyttet i 1985 sine samlinger til nye lokaler, til de rehabiliterte sjøhusene og kjøpmannsgårdene i Nedre Strandgate 17 og 19. Museet hadde da også utvidet samlingen med to flytende kulturminner, jakten Anna af Sand og Colin Archer-skøyta, Wyvern. Fra Nedre Strandgate har Stavanger maritime museum siden drevet et utstrakt virksomhet rettet mot skoleverk, publikum og organisasjoner for å ”fremme kystkultur, maritim historie, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.” (Cranner, 2013). Siden 2010 har smm sortert under avdeling for sjøfart og industri sammen med Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum i det konsoliderte Museum Stavanger, MUST.

1.6.4 Arbeidsmåter

Undervisningsopplegget er tenkt organisert som et samarbeid mellom skolen og museet der elevene gjennom to besøk på Stavanger maritime museum blir introdusert til arkivaliene som er knyttet til Niels Waldemar Larsen: utdrag fra Niels Waldemars Larsens brev og dagbok, følgebrevet fra NWL's familie. Avhengig av støtte fra DKS, vil det første besøket innebære en forestilling der arkivaliene og Joseph Conrads romaner ”Typhoon” og ”Heart of Darkness” presenteres av profesjonelle utøvere. Elevene jobber med oppgavetekstene på skolen og kommer tilbake til museet og presenterer sine arbeider.

Alternativt kan undervisningen legges opp som et forarbeid på skolen, et møte på museet og deretter et etterarbeid på skolen. Som forarbeid kan skolene forberede besøket ved å gjennomgå begreper. Eksempler på begreper kan være ”arkivalier”, ”levninger” og ”kilder”. Museet kan også på forhånd sende skolene lenker til teksteksemplene som skal brukes.

1.6.5 Innhold

Stavanger hadde en sentral rolle i handelssjøfarten fra 1850 - 1880, perioden som er kalt ”de hvite seils storhetstid”. I ettertid har denne perioden blitt romantisert gjennom både skutemalerier og i litteratur, men ved å lese skildringer som blant annet Niels

Waldemars dagbok får vi et inntrykk av at seilene ikke var så hvite som man kunne få inntrykk av. Den 23 år gamle danske tømmermannen Niels Waldemars Larsen jobbet seg over fra Cape Town til New Orleans på stavangerbarken ”Rosenberg”, og noterte sine observasjoner på overfarten. Dagboken som her er omtalt kan plasseres i reisedagboksjangeren. En sjanger som var populær spesielt i siste halvdel av 1800-tallet. Selv om Niels Waldemar Larsen var mannskap om bord på Rosenberg og hadde sine definerte arbeidsoppgaver, kommer det tydelig fram at han ikke var ”en av mannskapet”. Han fremstår som en observatør og skildrer det han ser. De mest sentrale arkivaliene, brevet og dagboken, vil sammen med skipsmodellen og tilgjengelige foto, danne grunnlaget for temaene i undervisningsopplegget. Gjennom narrativet om Niels Waldemars Larsens reise kan vi fortelle den store fortellingen, om kolonialisering og vesten, gjennom den lille fortellingen, som er sjømannens reise. For å synliggjøre dette har jeg valgt å trekke inn to romaner av Joseph Conrad. Mot slutten av 1800 tallet oppstod det i Europa, og særlig i England, en romantiserende litterær retning som var opptatt av det fremmedartede og eksotiske særlig representert Stevenson, Conrad og Kipling. Dette hang særlig sammen med disse forfatternes skildringer fra ofte fiktive besøk i de engelske koloniene. Dramatiske sjøreiser, som Conrads sjøroman ”Typhoon”, var en av disse. Selv om Conrads roman hovedsakelig skildret de mellommenneskelige forholdene under et voldsomt uvær, får vi også innblikk i hvordan sjøfolkene om bord forholdt seg til de som var hjemme. Conrad skildrer hvordan mannskapet forholdt seg til brevskrivning. Romanen ”Typhoon” kan dermed i undervisningsopplegget, med fordel, brukes som en supplerende tekst, i en sammenligning av brevene i ”Typhoon” og NW sitt brev hjem. Conrads roman ”Mørkets hjerte” tematiserer kolonitiden og den hvite manns behandling av de innfødte, fortalt gjennom den litterære skikkelsen Marlow. I følgebrevet som fulgte med gaven fra Niels Waldemars etterkommere, kommenterer brevets forfatter Cecil Rhodes ”modige og kompetente indsats” i Matabelenland. Med dette kan ”Mørkets hjerte” med fordel presenteres for elevene. ”Mørkets hjerte” eksisterer også som film: ”Apocalypse now”, og det kan vurderes å legge opp til at elevene skal se filmen, som for øvrig er en adaptasjon av boken.

Med disse målene, og presentasjonen av innholdet som utgangspunkt, vises jeg her mulige skriftlige og muntlige oppgaver som elevene skal arbeide med. Oppgavesettet koples til relevante kompetansemål i Kunnskapsløftet ved hjelp av bokstavhenvisninger. Deretter kontekstualiseres oppgavene. Presentasjonen avsluttes med didaktiske refleksjoner rundt utfordringer og muligheter for videre arbeid

Oppgavesettet

Mens de overordnede målene til dette undervisningsopplegget er hentet fra Kunnskapsløftets generelle del, og formålet til faget, begrunnes oppgavesettet med kompetansemålene under hovedområdene Språk, litteratur og kultur og i hovedområdene Individ og samfunn og Internasjonale forhold i samfunnsfagplanen. Teksteksempler og foto ligger som vedlegg i artikkelens appendiks.

- A. Niels Waldemar Larsen var dansk statsborger og språket i dagboken og brevet er dansk. Ta utgangspunkt i et selvvalgt avsnitt i dagboken eller brevet og oversett til normert bokmål, dernest til nynorsk. Hva er likt? Hvilke forskjeller finner du?
- B. Hva får du vite om personen Niels Waldemar gjennom å lese utdragene fra dagboken? Og hva får du vite om Niels Waldemar ved å lese følgebrevet ?
- C. Les utdragene om brevskriverne i romanen Typhoon av Joseph Conrad. Hvordan vil du si at disse brevskriverne skiller seg ut fra / har likheter med Niels Waldemars brev hjem.
- D. Etter å ha hørt boka Typhoon av Joseph Conrad har du lest om mannskapet om bord i Shan-Nan som også skreiv brev hjem (s. 20-25). Vi får ikke vite så mye om kineserne som er under dekk. Hvordan tror du de ville ha skrevet hjem om overfarten? Hvordan ville de ha beskrevet mannskapet om bord på Shan-Nan? ...
- E. I dag kan vi si at reisebloggen på mange måter har overtatt etter reisedagdagboken. Tenk deg at du er Niels Waldemar og du skal skrive en reiseblogg om den samme reisen, hvordan ville ditt språk ha sett ut?
- F. Vi vet at Cecil Rhodes og Rudyard Kipling befant seg på samme sted (Bulawayo) som Niels Waldemars Larsen. Cecil Rhodes var en britisk imperialist som var sentral i kolonialiseringen av blant annet nåværende Zambia. I følgebrevet vi fikk av Niels Waldemar Larsens familie står det :”Takket være Cecil Rhodes modige og kompetente indsats lykkedes det at slutte fred med matabelerne allerede i august måned.” Ikke alle vil være enige i at Rhodes var verken kompetent eller modig. Han er tvert i mot kjent for å ha gått hardt frem i behandlingen av de innfødte i Matabeleland. Bruk de tilgjengelige tekstene og presenter i en valgfri sjanger et møte mellom de tre der du får fram hvem de tre er og hva de gjør i Bulawayo.
- G. Niels Waldemars formål med turen er ikke å tjene penger, men å komme seg hjem til Danmark og til sin forlovede så fort som mulig. Den nesten tre måneder lange reisen var kun et transportetappe for NWL. Marker på verdenskartet du finner i sjømannsboken du har fått utdelt: hvor er hjemme, hvor gikk reisen, hva var målet. Tegn symboler og marker: Hva er det trygge? Hva er det ukjente? Hvor er eventyret? Når lengter en hjem ? Når lengter en ut?
- H. Les brevet NWL63 skrev hjem til sine foreldre og søsken. Niels Waldemar var fra Danmark og her skriver han på dansk. Sjøfolk sendte ofte brev hjem til de som var hjemme, men det kunne ta veldig lang tid før brevene kom frem. Niels Waldemar måtte vente i nesten 3 måneder på julebrevene fra familien. I dag går alt mye raskere og man kan fort komme i kontakt med folk selv om de befinner seg på den andresiden av jorden. Hvordan tror du at sjøfolk kommuniserer i dag? Tenk at du er Niels Waldemar og skriv til dem hjemme om hvordan du har det om bord på barken Rosenberg. Hvilke arbeidsoppgaver har du, og hva trivdes du best med? Hvor reiser du hen? Lengter du etter noen?

⁶³ Han underskriver for øvrig brevet med Waldemar.

- I. Les strofen fra 1500-tallssonette av Joachim du Bellay som handler om en som er veldig lykkelig over å komme hjem. Ser du på hjemkomsten som en del av reisen? Lag din egen sonettestrofe om en gang du var lykkelig for å komme hjem etter en reise.

Kobling mellom oppgavene og kompetansemål

Læreplan i norsk

Språk, kultur og litteratur:

- Analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng. Oppgave A, D,E, F G, H,I
- Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster. Oppgave I
- Presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster, tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster: Oppgave A, C, D og E.

Skriftlig kommunikasjon:

- Orienter seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon. Oppgave C og F.

Muntlig kommunikasjon:

- Bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster. Oppgave F.

Læreplan i samfunnsfag:

Individ samfunn og kultur:

- Drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette. Oppgave G.

Internasjonale forhold:

- Gjere greie for ulike forklaringar på kvifor det finst fattige og rike land, og diskutere tiltak for å redusere fattigdommen i verda. Oppgave G.

1.6.6 Vurdering

Undervisningsopplegget, ”Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekst”, er ennå ikke prøvd ut. Det vil derfor være naturlig å gå i dialog med skolens lærere for å bli enige om hvordan tilbudet skal gjennomføres, og etter hvert, hvordan vurderingen av de oppgavene som ligger her, skal utformes. Opplegget legger opp til en rekke skriftlige oppgaver som er basert på kompetansemål i Kunnskapsløftet. Med erfaring fra tidligere samarbeid med skoler som har involvert kompetansemål og arbeide både på skole- og museumsarenaen, har ikke museet vært involvert i summative vurderinger knyttet til prosjektarbeider. Museet kan derimot involveres i den formative vurderingen, altså en vurdering der vi støtter elevens læring underveis.

1.7 Didaktiske refleksjoner

Det fulgte et brev⁶⁴ med gaven museet fikk fra Niels Waldemar Larsens familie. Her får vi en forklaring på hvorfor NWL befant deg i Cape Town i 1897. 23 år gammel forlater Niels Waldemar Matabelenland, etter å ha vært leiesoldat og fangevokter i britenes tjeneste i krigen mot de innfødte. I følgeskrivet forteller hans etterkommere at NWL forlater landet på grunn av dyrtid og at han deretter begir seg på vei hjem mot København. Og dermed kan vi peke på en tynn forbindelseslinje mellom den engelske forfatteren Rudyard Kipling og Niels Waldemar Larsen. Vi vet at Niels Waldemar Larsen ble innrullet i den britiske marinen⁶⁵ for å være fangevokter mot innfødte opprørere i Matabelenland. Omtrent på samme tid befant også Rudyard Kipling seg i Sør - Afrika, angivelig invitert av Cecil Rhodes som hadde uttrykt begeistring for Kiplings forfatterskap.⁶⁶ Det finnes slett ingen indikasjoner på at Niels Waldemars Larsen møtte Kipling eller Cecil Rhodes, selv om de på et tidspunkt befant seg i samme område. Til det var NWL, som ung leiesoldat, for ubetydelig å regne.

Som kontekst til et undervisningsopplegg rundt NWL sin dagbok og brev, kan en slik opplysning likevel tjene en norskfaglig innfallsvinkel: å problematisere britenes kolonialisering av Matabelenland. Ved å fortelle den lille historien om NWL, åpner det seg muligheter for å fortelle den større historien om britenes kolonialisering av store deler av Afrika. Ser en videre på det, kan reisemotivet følges mot en tematisering av

⁶⁴ Følgebrevet ligger som vedlegg i appendikset.

⁶⁵ Se vedlegg 3 i denne artikkelens appendiks: *Følgebrev fra Niels Waldemars Larsens familie som fulgte gaven til Stavanger Maritime museum.*

⁶⁶ Tanja Barben forelesning gjengitt her: http://www.kiplingsociety.co.uk/paper_barben.ht

kolonialisering/orientalisme, og dermed knyttes reisemotivet til den store historien, til relasjonen Vesten og ”Den tredje Verden”- Orienten- Oksidenten.

1.7.1 Reisemotivet- Den lille fortellingen

Det å reise kan tolkes som å unnsnippe en tilværelse for å søke lykke og trygghet i et annet land. Gjennom alle tider har exodusberetningen i Bibelen virket som en inspirator og tolkningshorisont for undertrykte folkegrupper som har søkt sin frihet, skriver Magnar Kartveit i artikkelen ”Let My People go. Politisk Exodus- tolkning” (1997, s. 173). En slik bruk av beretningen som tolkningshorisont for egen frihetskamp finner vi også hos Cromwell, Knox og Calvin og også hos Marx (Ibid). Exodus1-15 inneholder historien om de undertrykte som flyktet fra slaveri og mot frihet. Vi kan saktens spørre oss om hvorfor Niels Waldemar dro ut. Og vi tror vi vet svaret. I følge hans familie skulle han tjene penger for å kunne gifte seg med Elvira, hvis foreldre ikke syntes han var av god nok familie. Vi kan da anta at NWL altså hadde et økonomisk motiv for sin reise til Sør Afrika. Men det kan også være grunn til å tro at han var drevet av eventyrlyst. Våre kilder sier ikke noe om dette. Vi legger vår egen mening i det som ikke står.

Brevet NW skriver hjem til sine søsken og foreldre, viser at han lengter hjem. En inngang til å tematisere det å reise, og det å lengte hjem, er å se på reisen som en parallell til livet selv. Pavla Maxova (2011) sier at med begynnelsen, midtdelen og avslutningen, ligner reisen et liv, med fødsel, midt - etappe når man vokser, eldes og til slutt dør. Reisen innebærer at hjemmet blir forlatt. Å dra av gårde betyr å forlate hjemmet, og dra til den store ukjente verden⁶⁷. Hjemmet er det kjære og nære og kjente. Verden er der ute, reisen er en bevegelse i tid og rom, det romlige og temporale. Hjemmet er statisk, verden er dynamisk, hjemmet er forestilt som et punkt, verden som en linje, eller mer presist som en samling av linjer som strekker seg fra punktet hjemme til forskjellige retninger. Oppgave H tar opp i seg denne dimensjonen.

Selv om det å lengte hjem er et sentralt motiv, må vi også ta med i betraktning at det å reise kan gi en befriende følelse. Arne Melberg (2005, s.250) beskriver i essayet ”Å reise og skrive” Carsten Jensens følelse av befriende lovløshet den reisende kan tre inn i når han befinner seg, eller tror han befinner seg, hinsides hverdagens normer og utenfor hjemlandets grenser; ” min

⁶⁷ jmf Exodusbrevet hos Kartveit, 1997.

egen fullstendig plastiske formbarhed”. I det samme essayet beskrives reisen som et tap av Jeget, som i Nicolas Bouviers ”L'usage du monde”, der forfatteren peker på at du bare tror ”du skal gjøre en reise, men snart er det reisen som gjør - eller tilintetgjør - deg”. Like fullt, skriver Melberg: ”er det vel denne opplevelsen av å henses i en fristilthet hvor Jeget blir satt på spill som er det nærmeste reisen kan komme den utopiske grenseløsheten”. Flere av reisens etapper: avreisen, oppbruddet, ankomsten til en annen by eller møtet med det/det fremmede er også egnet til å vekke denne opplevelsen”. (Ibid)

1.7.2 Reisemotivet- Den store fortellingen

Reisemotivet har også en annen historie, skriver Kjetil Røed:

Vestens kolonisering av Afrika, Sør-Amerika og Østen har gjennom hundrevis av år lagt beslag på fremmede land og folkeslag, uten å ta innover seg det fremmede i dets annethet. På denne måten var kolonialismens reisende undertrykkende; Orienten ble skapt i Vestens støpeskje. (Røed, 2002, 3. avsnitt).

Den meste sentrale tenkeren i post- kolonialistisk teoribygning, Edward Said, beskriver i sin bok *Orientalism* (1979), Oksidentens blikk på Orienten. Said viser til fransk, britisk og amerikansk oppfattelse av Orienten og den svært omfattende diskursen som vises i både skjønnlitteratur, forskningslitteratur, i reisebeskrivelser og politikk gjennom flere hundreår. Orientalismen har to hovedtrekk, sier Said: Den [diskursen] er produsert og vedlikeholdt av utenforstående. Det andre trekket ved settet av oppfatninger om orientalismen er koplet til makt der forskning og skrivelser gikk hånd i hånd med imperialismen og kolonisering. De nedlatende beskrivelsene om Orientenes folk og kultur var bare en side av et totalt overgrep. Den andre siden var politisk og militær overmanning og kontroll, formynderi og undertrykking (gjengitt i Hovland, 1999, s. 27- 28). Elevene kan stilles spørsmål om Said er like aktuell i dagens Europa, hvor det igjen bygges murer, grensestasjoner i Schengen bemannes på ny, flyktninger sendes ”tilbake der de kom fra”, og der kommentarer i sosiale medier skiller sterkt mellom ”vi” og ”de andre”.

1.7.3 En vinkling som handler om nasjonsbygging

En annen refleksjon som kan gjøres sammen med elevene, er temaet nasjonsbygging. Går vi til læreplanen ser vi at norskfaget har foretatt en reise fra nasjonsbyggingstanke til et globaliseringsperspektiv. Det er tydelig når vi ser hvordan læreplanen i norsk, som frem til

2013 inneholdt ”det moderne prosjektet”. En av de store fortellingene er beretningene om framskrittet: Mennesket, kulturen og samfunnet har gjennomløpt en utvikling fra primitiv til høyere nivå, hvor nytid og modernitet er de siste trinn i utviklingen. Kollektive og individuelle handlinger har vært vurdert ut fra hvordan de bremser, stanser eller gir ny retning på framskrittet. Tilsvarende har fortellingen om nasjonens vekst eller om demokratiets utvikling vært med på å gi mønstre for hvordan vi ser den historiske utviklingen.

NOR1-04 fokuserte på at elevene skulle lære om det moderne prosjektet, og det var en viktig endring i læreplanen at begrepene ”Det moderne prosjektet”, ”modernisme” og ”modernitet” ble fjernet. Begrepene ble i den reviderte norskplanen erstattet med mer åpne formuleringer som ”analysere, tolke og sammenligne et utvalg av norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng.”⁶⁹

Selv om formuleringen i læreplanen er endret, åpner de nye formuleringene for at vi i museet med våre arkivalier kan tematisere nasjonsbygging som tema.

I følge Sigurd Aarnes (1991, s.15), ble begrepet ”nation - building” skapt av amerikanske statsvitere i 1950- årene som et navn på prosessen som foregikk da en rekke koloniland i den tredje verden rev seg løs fra sine tidligere moderland og etablerte seg som selvstendige stater. Ofte var grensene for de nye statene trukket vilkårlig opp av de tidligere kolonimaktene, uten hensyn til etniske, religiøse og kulturelle bånd. Det ble derfor en sentral oppgave å skape en følelse av samhørighet i de nye statene. For dette bevisste arbeidet skapte man begrepet ”nation- building”(ibid s. 16). Aarnes skriver i ”Og nevner vi Henrik Wergelands navn” (1991, s. 13), at alle nasjoner har sitt ”pantheon” av helgener, konger, nasjonalskaldere, oppdagelsesreisende, politikere og vitenskapsmenn, som er med på å fastholde nasjonens mytologi.

Ofte fastholder den nasjonale mytologien en bestemt begivenhet i fortiden som særlig betydningsfull: Stiklestadslaget, Slaget i Hafrsfjord, 1930- årene, Wergeland på dødsleiet, ”Fedrene på Eidsvoll”, Nansen på ski over Grønland, ”Gutta på skauen”(Ibid).

⁶⁹ <http://norsk.gyldendal.no/grunnleggende-ferdigheter-i-norskfaget/hva-er-nytt-i-revidert-laereplan/>

I dagens virkelighet kan nasjonsbyggingstanken igjen være aktuell særlig i et globaliseringsperspektiv. I vår region hvor vi har tatt imot flere hundretalls flyktninger nettopp fra nasjoner som er nær total utslettelse, vil det i et globaliseringsperspektiv være et interessant oppfølgingsspørsmål man kan stille elever er dermed: Hvordan bygger man en nasjon?

1.7.4 Innvendinger

Det er flere innvendinger mot valgene som her er tatt. Den første innvendingen gjelder lesningen av de autentiske tekstene. Det ligger ikke lenger i læreplanen at elevene skal lese unormaliserte tekster. Likevel vil jeg holde fast på de autentiske tekstene fordi jeg mener det kan ha en verdi for elevene. Museets erfaring er at elevene synes det er spennende med ”ekte” dokumenter og at det ikke er et hinder at de ikke er umiddelbart leselig og forståelige. Tvert imot vil autentiske tekster i mange tilfeller være en utfordring. Mange unge er vant med å lese vanskelig tilgjengelig tekst via diverse dataspill. (Daae Gruehagen, 2005, s. 2). Spillet Civilization 5, som januar 2016 hadde 8345884 spillere⁷⁰, er et svært populært spill, og jeg antar at flere av elevene som kommer til museet, har erfaring med dette spillet. En ung informant forklarte Civilization slik for meg:

For å jobbe seg gjennom de historiske ”tidene” i spillet må man utforske teknologier, og for hver gang man utforsker ”en tech” blir man vist et sitat eller et utdrag fra en gammel tekst som kan være gammel engelsk.⁷¹ For å komme videre i spillet er man altså avhengig av å kunne lese eldre tekster.⁷²

Ziehe (1993)⁷³ sier at læreren i stigende grad må bruke mer tid på å slå bro mellom elevenes personlige livsverden og de alternative verdener: de ”tematiske, metodiske og stilistiske modverdener”. Han kaller det motverdener i små doser som ikke er overveldende, men fordøyelige og tillokkende på de unge fordi de er i kontrast til det vante:

Der finnes, og det er jo dannelsesbegrebets grundmotiv, andre verdener end den eksisterende personlige livsverden. Sprogets, teoriernes, modellernes verden, forestillingens, fiktionens, æstetikens verden. Det er alternative betydningsfulde

⁷⁰ Tallet er hentet fra : <http://steamspy.com>

⁷¹ Informanten er Tor Anders Larsen.

⁷² En annen referanse til dataspill som lar spillere gå inn i andre verdener, og som kan være en inngang til oppgavene som handler om kolonialisering, er spillet Scramble of Africa. Spillet er basert på kolonitiden 1880-1910, spillere inviteres til å være oppdagere i kolonitidens Afrika⁷².

⁷³ Sidetall ikke tilgjengelig. Men sitatene er hentet fra nettsiden til Undervisningsministeriet (DK) her: <http://goo.gl/hbDqTf>

verdener. De tilbyder andre mentale, affektive og konkrete erfaringer end den vane at skulle relatere alt til den personlige livsverden.(Ibid)

Når Ziehe skriver om alternative betydningsfulle verdener, kan det være like verdifullt for voksenverden å ha kjennskap til elevenes livsverden (her dataspill) som for elevene å ha kjennskap til voksenverden (her de autentiske tekstene på dansk språk). Et autentisk brev og en dagbok på originalspråk kan være en invitt inn i en betydningsfull alternativ verden. Koplingen opp mot elevenes verden vil i så måte være en god inngang til et vellykket undervisningsopplegg.

En annen innvending er mengden av lærestoff det er lagt opp til. Å trekke inn to romaner i tillegg til arkivaliene fra NWL, kan virke som ganske uoverkommelig tidsmessig. Men, jeg tenker at dersom vi får formidlet litteraturen ved hjelp av skuespillere, vil stoffmengden være håndterbar. Et slikt samarbeid med skuespillere vil i tilfelle innebære et omfattende manusarbeide og et grundig forarbeid fra museets side.

1.8 Avsluttende kommentarer

Museene er historiske, og de forvalter historien på samfunnets vegne. Museene skal også fortelle oss *om* historien, fortrinnsvis *vår* historie. Selv om et museum forvalter historien i en bestemt region, betyr det ikke at museene ikke også kan se utover sitt geografiske nedslagsfelt. Når man snakker om *vår* historie, kan det være min og din personlige historie, Stavangers historie, nordmenns historie, europeernes historie, Afrikas historie, eller verdens historie. Som jeg viste til i innledningen, så jeg på et tidspunkt, på arkivaliene om Niels Waldemar Larsen i et nytt perspektiv. Som norsklærer. Ikke med perspektivet jeg hadde hatt da vi første gang arbeidet med arkivaliene for noen år tilbake⁷⁴. Samlingen åpenbarte seg i et nytt lys. Jeg så muligheter for å sette andre merkelapper på gaven: ”Sør-Afrika”, ”Matabeleland” ”Cecil Rhodes”, ”Rudyard Kipling”, ”kolonialisering”, ”dyrtid”, ”brev”, ”nasjonsbygging”, ”dagbok”, ”lengte”, merkelapper som knyttet arkivaliene til norskfaget. Niels Waldemar var på reise mellom Orienten og Oksidenten. Da jeg forstod det, forstod jeg at et globaliseringsperspektiv kan fortelle historier som handler om mye mer enn bare *hans* reise. Det å lete etter det universelle og tenke gjenstander inn i en utvidet kontekst, vil alltid være berikende.

⁷⁴ Ref: utstillingen det er referert til i artikkelens innledning: ”Niels Waldemars reise- sjøens menn, menn, mus og mat i 1898”

Undervisningsopplegget det er gjort rede for befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske, det samtidige, det nasjonale og det globale. Det er egnet til å gi elevene en større forståelse av det samfunnet de er en del av fordi det fokuserer på norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv.(Utdanningsdirektoratet, 2013, Formål til faget.). På denne måten vil jeg si at undervisningsopplegget og de didaktiske betraktningene som er fremført, viser at museet er egnet som læringsarena for å oppfylle formålsteksten om norsk som sentralt fag for kulturforståelse. Men det er en like sentral problemstilling for historiefaget. Det er altså ingen kontakt mellom norskfaget og historiefaget for disse temaene. Det viser at norskfaget *også* er en god inngang til disse emnene basert på norskfagets egne premisser og læringsmål. Historien om Niels Waldemars viser hvordan disse emnene overlapper hverandre og hvordan fagene styrker hverandre.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (Nicolaysen, 2005 s. 17-18) skriver at litteraturen påkaller ”medverda”, som er de andre livsverdenene vi ikke har tilgang til annet som sekundære erfaringer. I alle sine varianter, gir litteraturen oss ”ulike utkast til å tenkje seg verda heilt eller delvis annleis enn den umiddelbart tilgjengelege omverda, som er så prega av faste rammer, makttilhøve og forventningar.”

Historiene vi kan fortelle ved hjelp av levningene i undervisningsopplegget ”Niels Waldermar Larsen. Et kulturmøte i tekster” har potensiale til det å gjøre det samme. Å påkalle ”medverda”.

2.0 Kommunikasjon. ”Iddisar”. Et undervisningsopplegg på nytt Norsk Grafisk museum i Stavanger.



Collage av iddisar . Foto: MUST

I formålet til faget heter det i Lærerplanen i norsk at ”Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.” I denne artikkelen stiller jeg spørsmål om hvordan norsk kan være et sentral fag for kommunikasjon gjennom et undervisningsopplegg om iddisar på nytt Norsk grafisk museum.

2.1 Introduksjon

Som museumspedagog i Museum Stavanger (MUST) ved avdeling for sjøfart og industri, har jeg de siste årene hatt ansvaret for tilrettelegging av undervisning til elever i grunnskole og videregående skole på Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum. Det vil si Norsk grafisk museum som det var, for store deler av maskinparken og hele samlingen som hører til museet er nå pakket ned i påvente av et nybygg. Nytt Norsk grafisk museum inngår i Stavanger kommunes kulturarenaplan, (Stavanger kommune, 2013), og planlagt byggestart for et nytt grafisk museum er 2017. Vinnerutkastet i arkitektkonkurransen legger opp til en samlokalisering mellom nytt Norsk grafisk museum og Norsk hermetikkmuseum i bydelen Gamle Stavanger.⁷⁷ I disse dager arbeides det med reguleringsplaner og finansiering. Forut har det ved avdeling for sjøfart og industri gjennom flere år vært arbeidet med et prospekt med visjoner og hovedkonsepter for det nye museet. Her vil være rom for å formidle et stort spenn av temaer, knyttet til håndverk, til ytringsfrihet, til mediepolitikk, og til den nye digitale virkeligheten. For det planlegges ikke til primært å være et lokalt grafisk museum, men som et nasjonalt mediemuseum. Som mediemuseum vil Norsk grafisk museum også formidle den teknologiske utviklingen fra der trykte medier går over til skjermbaserte medier. Det ligger blant annet et stort potensiale i å problematisere dagens medievirkelighet som i stor grad domineres av en digitalisert tekstkultur. Siden 1993 har Norsk grafisk museum i Stavanger formidlet historien om trykkekunsten og den grafiske industriens mange yrker og håndverk. I tillegg har museet tematisert sider ved en teknologi- og samfunnsutvikling som på mange måter også faller sammen med historien til hermetikkbyen Stavanger, for fremveksten av grafisk industri i Stavanger kan i stor grad knyttes til utviklingen av hermetikkindustrien. Blant annet gjorde produksjonen av hermetikkboksetikettene at den grafiske industrien i Norge i mange år hadde sitt tyngdepunkt i Stavanger. (Johnsen, 1991 s. 125. Helleland, 2012 s. 68).

Norsk hermetikkmuseum er en del av Museum Stavanger og tilhører avdeling for sjøfart og industri. Museet ble etablert i 1982 som et minne over hermetikknæringen som fra 1860 til

⁷⁷ Museum Stavanger. Nytt grafisk museum. Prosjektets nettside. <http://www.museumstavanger.no/museene/norsk-grafisk-museum/nytt-grafisk-museum/>

1960 var en stor og betydningsfull industri i Stavanger. Museet er lokalisert i en nedlagt hermetikkfabrikk i bydelen Gamle Stavanger på Vestre Platå i Stavanger og har i underkant av 40.000 besøkende årlig. En stor del av de besøkende er skolebarn, men utenlandske cruisepassasjerer utgjør et stort besøksgruppe. Samlingene på Norsk hermetikkmuseum er store og omfattende. Utstillingene viser gammelt produksjonsutstyr fra perioden 1880 til 1925 og besøkende kan følge hele produksjonslinjen fra sardinene ble fanget til de ble lagt i boks. Hermetikkmuseet har også store papirarkiver som dokumenterer virksomheten til de tidligere hermetikkfabrikkene som var etablert i Stavanger. Her er både avisarkiv, patentarkiv, fotoarkiv, gjenstandsarkiv og det største, iddisarkivet, med nær 40 000 registreringer.

Parallelt med planleggingen av samlokalisering og finansiering av det nye bygget, pågår det en prosess internt rundt hvilket innhold det nye museet skal ha. Når Norsk grafisk museum og Norsk hermetikkmuseum nå skal samlokaliseres, åpner det seg muligheter for å tenke nytt rundt eksisterende formidlingstilbud. Fra mitt ståsted som pedagog ser jeg på en slik prosess som en unik mulighet til å være med å påvirke den pedagogiske retningen til det nye museet. Som museumspedagog har tanken om å finne det universelle, det som er kjernen i det nye grafiske museet, vært inspirert av helt sentrale gjenstander i museets samlinger. Løse skrifttyper, eller fonter, er eksempel på slike gjenstander. Det samme er den store maskinparken, samlingen av litografiske steiner brukt til å produsere hermetikkboksetiketter, eldre aviser, reklamesamlinger og antikvariske bøker. Men ikke minst, en aktiv venneforening som kan bidra til å overføre sin kunnskap til de unge elevene.

2.2. Problemstilling og disposisjon

Som et moderne mediemuseum solid forankret fortidens industrihistorie, vil det være en klar målsetting å koble det nye med det gamle. Hovedideen i undervisningsopplegget "Iddisar" er å bruke museets arkivalier til å aktualisere våre nære fortid, og koble gjenstander fra samlingen med den nye medievirkeligheten. Hensikten er å vise hvordan undervisningsopplegget kan aktualisere norskfaget som et kommunikasjonsfag. Jeg har valgt å fokusere på iddisar som salgsfremmende reklame og iddisar som visuell kultur. Som bildemedium og visuell kultur kan iddisar formidle både informasjon og holdninger om vår nære fortid (Johnsen, 1987 s. 5-32). Det vil være interessant å trekke frem dette aspektet i undervisningen rettet mot skolelever ved programfag Medier og kommunikasjon. Når jeg i denne artikkelen har valgt å fokusere på hermetikkboksetikettene (iddisane), er det fordi museets iddisamlinger åpner for muligheter til å synliggjøre hvordan man kan jobbe med

sammensatte tekster i norskfaget, konkretisert nettopp gjennom iddisar som bilde, skrift og reklame. Her ligger også en mulighet til fokusere på norskfaget som et fag for kreativitet og opplevelse, to dimensjoner som i dagens norskplan er lite synlige. Gjennom dialog ønsker jeg også at museet skal rette søkelys på hvordan iddisane var med på å opprettholde et tradisjonelt kjønnsrollemønster og jeg ønsker å spørre om det har vært en utvikling i bruken av kvinner reklamekampanjer.

Med dette som utgangspunkt vil problemstillingen være:

Hvordan kan Norsk grafisk museum være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kommunikasjon?

Disposisjon

Undervisningsopplegget kobles til et av det nye museets hovedkonsepter, ”Det trykte bilde”. ”Det trykte bilde” inneholder en ide om å vise ulike teknikker til produksjon av original grafisk kunst og til reproduksjon av kunst, fotografier, diverse illustrasjoner og litografier tilknyttet den felles industrihistorie i Stavanger, blant annet produksjonen av iddisar. Undervisningsopplegget til det vises til her, ”Iddisar”, består av to opplegg: *Iddisar som salgsfremmende reklame* og *Iddis som visuell kultur og kilde til kreativitet*.

De skisserte undervisningsoppleggene perspektiveres gjennom det sentrale formålet i norskfaget: kommunikasjon, og det gjøres en utdypning for kommunikasjonsbegrepet. Det vil nå være på sin plass å presentere dette ordet, iddisar. For personer uten for nært kjennskap til Stavanger, er det ikke umiddelbart forståelig hva en iddis er.

2.3 Norsk som sentralt fag for kommunikasjon

Norskfaget peker seg her ut som et sentralt fag. I arbeidet med å undersøke hvilke muligheter som ligger i formidlingen i et moderne mediemuseum, har jeg derfor i arbeidet med denne masteravhandlingen, studert dagens læreplan i norsk (LP13) for å finne innslagspunkter til norskfaget. Like sentralt som dagens norskplan i Kunnskapsløftet, har føringene som ligger i NOU 2014:7 og NOU 2015: 8 vært. Disse to dokumentene handler om hvilke kompetanser elever vil trenge for å kunne klare seg i det 21. århundre. Kommunikasjon skiller seg her ut som et av de sentrale kompetansebegrepene som kan være aktuelle å tematisere i det nye museet. NOU2015:8 anbefaler et nytt kompetanseområde i fremtidens skole: ”Å kunne kommunisere, samhandle og delta.” Kompetanseområdet inkluderer lesing, skriving og

muntlig kompetanse, samt å kunne samhandle. Målet for elevenes utvikling av lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse i skolen må være at de skal lære å mestre et mangfold av kommunikasjonsformer og at de situasjonene elevene skal kommunisere i.

2.3.1 Kommunikasjonsbegrepet

Kommunikasjon knyttes til mer enn produksjon av skrevne tekster, og jeg vil vise at begrepet er et redskap for interaksjon og samhandling i norskfaget. For det går ut over det å kun være en skriftspråkkompetanse. Jeg har valgt å bruke Habermas teori om de kommunikative handlinger. Habermas skriver også at *estetisk erfaring* kan forstås som kommunikativ handling, og at kunsten kan finne andre uttrykk enn det verbalspråklige. Underveis vises det også til Jon Hellesnes' tanker om kommunikasjon. Jeg har også laget plass til Ragnar Rommetveits kommunikasjonsteori. Den mest effektive måten å kommunisere på er gjennom språket. Det vil være feil å se isolert på de språklige virkemidlene uten også å vektlegge den sosiale interaksjonen mellom deltakerne, hva som blir kommunisert og den situasjonen det kommuniseres i (Kjølaas, 2005, s. 2). Ragnar Rommetveits bok fra 1972, "Språk, tanke og kommunikasjon", var i norsk sammenheng banebrytende da den kom. Boka formidlet et annet syn på kommunikasjon og språk enn det som var det rådende (Ongstad, 2004 s. 89). Rommetveit er inspirert av de russiske språk og tekstteoretikerne Lev Vygotsky (1896- 1934) og Mikhail Bakhtin (1895 - 1975). Ved å flytte perspektivet over på samhandling går en et skritt lenger ved å se på kommunikasjon, som dynamisk gjensidig, en retning den amerikanske skriveforskeren Martin Nystrand kaller sosial interaksjonisme. (Nystrand, 1997, s. 137)

Rommetveit beskriver kommunikasjon som en kjede der taleren har en intensjon om å gjøre et budskap kjent, budskapet innkodes ("encoding") et medium, vanligvis verbalt språk, det ytres, en lytter oppfatter dette ("decoding") og tolker det i tråd med talerens intensjon. "Sermerkt med kommunikasjonshandlinga er (nemleg) ein sendar eller budskapsformidlar med ein intensjon om å gjera noko kjent for ein mottakar" (Rommetveit, 1979, s. 31). Rommetveit forutsetter at kommunikasjon er en komplementaritet der avsender og mottaker er en forutsetning for hverandre, og at en fullstendige kommunikasjonshandling forutsetter at avsender og mottaker utfyller hverandre. (ibid. s. 33). Innkoding og avkoding er speilbilder av hverandre, der den ene har en intensjon om å gjøre noe kjent, og den andre har til oppgave å få tak i dette. Rommetveit problematiserer ordet intensjon. Selv om vi kan ha

en uttalt intensjon med det som blir kommunisert, vil budskap kunne bli forstyrret ved det som Rommetveit beskriver som tegn som kan tolkes. Vi tolker informasjon fra omverdenen på flere måter, men det ligger ikke en intensjon bak. Intensjonen står sterkt i Rommetveits forståelse av kommunikasjonsbegrepet: vi snakker om vellykket kommunikasjon dersom intensjonen kan gjenkjennes.

I essayet om ”Den galne grisen hans Lars Liabø og dei tre verdene hans Jürgen Habermas, eller om formalpragmatikkens grunndrag” tar Jon Hellesnes for seg begrepet livsverden:

Når vi kommuniserer og får til ei sams definering av situasjonen, så er situasjonen sentrum i livsverda vår; det er den vi er meksame på, det er der vi problematiserer kva som er (empirisk) tilfelle, kva norm som er rett , korleis ein person har det med seg sjølv. Men livsverda er det utematiserte, den som utgjør bakgrunnen og horisonten. I forhold til den lever vi i problemlaus visse. Med det som høyrer livsverda til, er ikkje låst fast der. Noko kan verte låst fast der som før ikkje var det, og det betyr at ”det flyttar seg” frå den livsverdige horisonten og inn i sentrum, , inn i situasjonen. (Hellesnes 1998 s. 90)

Sigmund Ongstad forklarer begrepet livsverden som hele det meningsfelt som omgir hver enkelt og som er bygd opp og videreutviklet gjennom kommunikasjon (Ongstad 2004 s. 104). Habermas knytter yringer til tre integrerte livsverdener. De objektive, som det kan gjøres sanne utsagn om, de sosiale, som består av mellommenneskelege forhold og de subjektive verdener som alle har et privilegert tilgang til (Habermas, sitert i Ongstad, 2004, s. 104).

Norskfaget gjør elevene til deltakere i samfunnet, de må ut og være deltakere i kulturen. Det handler om demokrati og medborgerskap: elevene skal oppøves i å være deltakere i samfunnet, og dermed vil en kobling mellom kommunikasjon og begrepet danning være sentralt. I et mangfoldig samfunns- og arbeidsliv, med et arbeidsmarked preget av internasjonal konkurranse og samarbeid, stiller Norge som kunnskapssamfunn større krav til kompetanser hos norske elever enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Et eksempel på slik kompetanse er å kunne kommunisere, her definert i NOU 2014:7:

Kommunikasjon er kompetanse i å argumentere, resonnerer og ha evne til å lytte til hva andre har å si. Kommunikasjon innebærer å kunne bruke medier og teknologi effektivt og strategisk gjennom å vurdere målgrupper og fremstilling knyttet til formidling av budskap.

2.4 Hva er iddisar?

Man kan være glad boktrykker Dreyer ikke fikk det som han ville da han i 1890 - årene skal ha uttalt om innpakningen til hermetikkboksene, at:

utstyr var noget fabrikerne ikke skulle bry seg en døit om: var bare indholdet godt, saa var avispapir og alminindelige avistyper mer enn godt nok". (Johnsen, 1996, s. 111).

Han skulle komme til å ta grundig feil. For reklamen som etter hvert prydet de millioner av sardinbokser som ble eksportert fra Stavanger, ble svært viktige for salget av sardiner, på samme måte som innholdet i boksene var det. Hermetikkboksetikettene fikk i Stavanger den folkelige betegnelsen *iddisar*. Johan Gunnar Johnsen i artikkelen forklarer "Iddisar som kulturhistorisk minnebok og forskningsfelt", at uttrykket "iddisar" henger sammen med den stavangerske uttalen av etikett, "iddikett":

I den hyppige bruken ved lek og bytting ble tre stavelser for langt, dermed fikk en forkortningen til iddis som er lett å uttale og dermed mer funksjonelt innenfor barnekulturen. "(Johnsen, 1987, s. 6)⁸⁵.

Bruken av iddisar i lek, viser hvordan en teksttype som er laget for bruk i reklame, inngår i en soiokulturell samhandling og kommunikasjon.

Ettersom hermetikkindustrien i Stavanger vokste, ble etterspørselen etter fargerike etiketter stor. Den lille reklamelappen fikk etter hvert flere funksjoner enn kun å illustrere hermetiserte sardiner. Iddisane ble etter hvert samleobjekter for byens barn, spesielt fordi motivene som preget iddisane var både varierte og fargerike, og åpnet opp for en eksotisk verden. Hvor mange etiketter som har vært produsert, kan man ikke med sikkerhet vite, men i følge Museum Stavangers Plan for samlingsforvaltning 2013-2014, er det i Norsk hermetikkmuseum samlinger registrert 36.000 emballasjetiketter brukt på hermetikkprodukter (Museum Stavanger, 2013, s. 15). I årene 1873-1982 kjenner vi til 350 fabrikker totalt i Stavanger og omegn (Kolderup, 1974-1995, bind 6). Det økende antall hermetikkfabrikker fikk etter hvert et umettelig behov for egne etiketter trykket i fire farger, hver fabrikk skulle ha egne varianter, og kjøpmenn og grossister hadde ønsker om sine egne

⁸⁵ Johnsen (Johnsen, 1987, s. 6) skriver videre om selve bruken av ordet iddis som er avgrenset til området rundt Stavanger, men at det også i Bergen ble samlet på etiketter, der de ble kalt "sildemerker". Barns bruk av sildemerker er kjent å være den samme som i Bergen som Stavanger.

etiketter. Vi vet at det i 1915 ble eksportert 350 millioner hermetikkbokser⁸⁸ til nærmere femti land, hovedsakelig fra Stavanger (Norges offisielle Statistikk, 1915). Da kan vi forstå at opplag og mangfoldet av etiketter må ha vært stort.

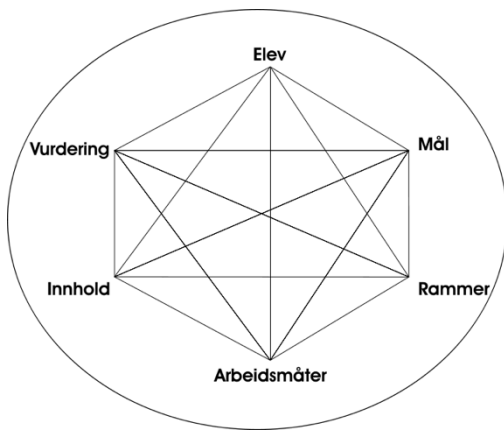
På denne bakgrunn har det derfor vært, og er det viktig, for både Norsk grafisk museum og Norsk hermetikkmuseum som forvaltere av kulturarven, nasjonalt, regionalt og lokalt, å videreformidle kunnskapen om iddiskulturen til nye generasjoner. Selv om Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum i flere år har arbeidet for å formidle iddiskulturen til byens unge, ser vi at kunnskap om iddisar i Stavanger ennå er liten.

For å bøte på dette gikk Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum for syv år siden sammen om å arrangere en konkurranse for programfag medier og kommunikasjon Vg1, der elevene i faget mediedesign og medieuttrykk fikk i oppdrag å redesigne iddisar digitalt. Etter et besøk på de to museene, der elevene fikk se og høre om de gamle iddisane og hvordan de i gamle dager ble til, vendte de tilbake til klasserommet og produserte sine egne digitale hermetikkboksetikker ut i fra oppgaver som har handlet om å selge sardiner til spesielle målgrupper. Skolene konkurrerer seg i mellom, og hvert år arrangeres ”Iddis Grand Prix”, der det blir kåret vinnere fra hver skole. Deltakelse i konkurransen er blitt en tradisjon, og alle⁹⁰ skolene med programfag medier og kommunikasjon har designkonkurransen inne i sine årshjul. I løpet av disse årene anslår vi at vi har fått formidlet kunnskap om iddiskulturen til godt over 1500 elever.

⁸⁸ 350 millioner hermetikkbokser er regnet ut av et eksporttall på 36 millioner kilo fisk.

⁹⁰ Skoler i Sør- Rogaland.

2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen. ”Iddisar”



Figur 4. Den didaktiske relasjonsmodell. Etter Bjørndal og Lieberg, 1979

Ved hjelp av den didaktisk relasjonsmodellen gjøres det her rede for den fagdidaktiske tenkningen rundt undervisningsopplegget ”Iddisar”. Når det her gjøres bruk av modellen, er det fordi modellen er et godt hjelpemiddel i systematiseringen av større undervisningsopplegg, også på museet. Modellen er tilpasset museet som læringsarena, og derfor inngår også museets overordnede mål i denne kategorien. Det er for øvrig redegjort for bruk av den didaktiske relasjonsmodellen i masteravhandlingens innledning.

2.5.1 Mål

Under den didaktiske kategorien mål, viser jeg her hvordan undervisningsopplegget ”Iddisar” kan forankres i Kunnskapsløftets generelle del, i formål for norskfaget, og hovedområdene og kompetansemålene for Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram i den reviderte norskplanen. I hovedsak er formuleringer hentet fra formålstekstene til norskfaget. Men det vises også til læreplanen for medier og kommunikasjon under kategorien holdningsmål. Da dette er beskrivelse av et tenkt undervisningsopplegg, vil noen av målene være overordnede og generelle.

Museets overordnede mål

- Tilgjengeliggjøre og synliggjøre museets samlinger for å synliggjøre museets omfattende dokumentasjons- og bevaringsarbeid.⁹¹
- Å legge til rette for handlingsbåren kunnskap gjennom møte mellom to livsverdener.
- Å synliggjøre museets som en arena for opplevelse.

⁹¹ Jmf. Samlingsforvaltningsplanen. *Bruk og tilgjengeliggjøring av samlingene*. Museum Stavanger, kap 2, s. 43.)

Holdningsmål

Opplegget *Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet*, har fokus på at elevene selv skal være med på å skape sine egne iddisar, slik det ble gjort i tidligere tider. Som *visuell kultur* representerer iddisar en fargerikdom og et forbløffende motivmangfold som kan studeres med utgangspunkt i generell del av Kunnskapsløftet, som sier at opplæringen skal gi rom for elevenes skapertrang: ”Gjennom bilete og form, tone og ord må dei kveikjast til å utfalde fantasi og oppleve kunst.”⁹²

Opplegget *Iddisane som salgsfremmende reklame*, fokuserer på hvordan iddismotivene tidlig på 1900-tallet var med på å opprettholde tradisjonelle kjønnsroller, og legger opp til dialoger omkring dagens medievirkelighet. Emnet aktualiserer norskfaget som kommunikasjonsfag under formålet til faget; ”Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon skal elevene sette ord på egne tanker og stå frem med egne meninger og vurderinger.” Læreplanen i felles programfag medier og kommunikasjon, holder frem at vi, ved å sammenligne kjønnsrollefremstillingen i dagens reklamekampanjer med fortidens reklamekampanjer, kan bidra til å forstå hvordan mediene preger menneskers samfunnsoppfatning, holdninger, tenkemåter og handlinger.⁹³

Kunnskapsmål

Formålsteksten er i den reviderte læreplanen i norsk er tydelig på at vi har med et bredt tekstbegrep å gjøre. De muntlige, skriftlige og sammensatte tekstene er tekster der skrift, lyd og bilder spiller sammen, og der elevene selv skal produsere ulike tekster med hensiktsmessige verktøy og tilpasse språk og innhold til ulike formål, mottakere og medier. Videre sier formålsteksten at elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. Formålet til programfaget medier og kommunikasjon sier at opplæringen skal bidra til forståelse av hvordan mediene preger menneskers samfunnsoppfatning, holdninger, tenkemåter og handlinger. Disse formuleringene vil være viktige i undervisningsoppleggene det vises til i denne artikkelen der det utvidete tekstbegrepet legitimerer iddisar som tekst.⁹⁴

⁹² Om iddisar kan betraktes som kunst, hersker det derimot uenighet om. Selv om det var kunstnere som stod for tegningene av de tusenvis av ulike motiver vi kjenner til, er det flere (jmf. samtale med E. Martens og R. Aalgaard) som hevder at mangfoldiggjøringen gjør at dette ikke er unike kunstverk.

⁹³ Kunnskapsdepartementet. (2006) MED1-01. Læreplan i felles programfag VG1 medier og kommunikasjon. Hentet 20.02.2016. her: <http://www.udir.no/kl06/MED1-01>

⁹⁴ Det må her anmerkes at det fra skoleåret 2016/2017 vil bli innført ny læreplan for programfaget Medier og kommunikasjon. Dette kan få betydning for hvordan innholdet i et fremtidig undervisningsopplegg vil se ut. Den nye læreplanen er ute på høring, og er dermed pr. mai 2016, ikke vedtatt. Jeg forholder meg derfor til gjeldende læreplan.

Ferdighetsmål

Ferdighetsmålene forstås her som de grunnleggende ferdighetene for programfag medier og kommunikasjon og kompetansemålene under hovedområdene i Kunnskapsløftets reviderte norskplan for Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram. Det vises til hvert undervisningsopplegg, hvor de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene blir legitimert under hver av oppgavene eleven skal arbeide med.

2.5.2 Elevene

Undervisningsopplegget ”Iddisar” har elever ved programfag medier og kommunikasjon som målgruppe. Programfaget følger norskplanen for Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram. Museet har fra før god kontakt med programfaglærerne ved skolene som tilbyr medier og kommunikasjon i Sør-Rogaland. Det vises her til artikkelens innledning, der det er redegjort for et eksisterende undervisningsopplegg for programfaget, designkonkurransen ”Iddis” som lagt til rette for Vg1. Undervisningsopplegget som planlegges her, vil være et bredere tilbud, rettet også mot Vg2. Ved å tilby også Vg2 et opplegg, vil vi få tilbake elever som allerede kjenner museet gjennom designkonkurransen Iddisar. Dette åpner opp for å lage et systematisk opplegg gjennom to skoleår for dette programfaget.

2.5.3 Rammer

Rammefaktorene innebærer undervisningens muligheter og begrensninger som foreligger for læringsarenaen. Rammene er her delt opp i tre punkter: systemkontekst, ytre kontekst og indre kontekst.

Systemkontekst

Sentrale styringsdokumenter for prosjektet som i varierende grad har vært benyttet i forarbeidet med ”Iddisar” er: **Kunnskapsløftet**. Revidert læreplan i norsk. 2013, **NOU 1998: 28**. Med viten og vilje, **NOU 2008: 18**. Fagopplæring for framtida, **NOU 2014:7**. Elevens læring i fremtiden skole. Et kunnskapsgrunnlag, **NOU 2015: 8**. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser, **Stortingsmelding 49. (2008-2009)**, Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying, **Stortingsmelding 30. (2003-2004)** Kultur for

læring, **Stortingsmelding 39 (2002-2003)** ”Ei blot til lyst”. Museum Stavangers planverk: Plan for forskning, Plan for formidling og Plan for samlingsforvaltning

Ytre kontekst

Det er flere måter å organisere et undervisningsopplegg som dette på fra museets side. Museet har god erfaring med å tilby undervisningsopplegg som dette i god tid før skolene legger sine planer, i denne sammenhengen vil det si vårsemesteret før neste skoleår starter. Deltakelsen fra skolene avhenger av at museet på en god måte kan synliggjøre og ”dokumentere” tilbudet gjennom Kunnskapsløftets formål og kompetansemål i det aktuelle faget. Det er tenkt at undervisningen skal skje med et forarbeid på skolen, et besøk på museet og et etterarbeid på skolen. Som forarbeid har museet generelt god erfaring med å forberede skolene på det forestående besøket ved å vise til digitale ressurser i form av lenker som er aktuelle for undervisningsopplegget.⁹⁵ Undervisningstilbudet ”Iddisar” vil i midlertid gå til programfag ved videregående skoler i Rogaland som allerede er godt kjent med museets ansatte og lokaliteter. Det legges også opp til at den endelige utarbeidelsen av opplegget gjøres i samarbeid med en partnerskole.

Indre kontekst

Elevene besøker nytt Grafisk museum og får lære om kulturminnet iddisar i et aktivitetsbasert undervisningsopplegg. Da museet ennå ikke er bygget, vil en detaljert beskrivelse av den indre konteksten være vanskelig. Likevel vet vi at museet vil bygges med et formidlingsareale der det er mulig å samle elevene for felles oppstart og avslutning av et besøk. Det vil også være et område i museet der sentrale gjenstander og maskiner blir stilt ut. Dette undervisningsopplegget fordrer plass til tilgjengelige datamaskiner, og et arbeidsareale der elevene kan jobbe med egne trykk på litografiske steiner. Det er derfor å håpe slike ønsker om høvelige lokaliteter kan inngå i et detaljert romprogram.

2.5.4 Arbeidsmåter

Å beherske språket handler om å kunne kommunisere. Når elever tilegner seg kunnskaper for å kunne designe sine egne iddisar på litografiske steiner, gjør de det med språket de har lært

⁹⁵ Det vises her til Norsk grafisk museum sin ressurside for elever og lærere: <http://www.museumstavanger.no/museene/norsk-grafisk-museum/om-trykkekunst-og-grafisk-industri-/#.VwhUikspzKA>. Museum Stavanger sin nettside er pr. mars 2016 under revidering. Derfor tas det forbehold om varigheten for denne lenken.

på grafisk verksted i museet. Gjennom forklaringer og øvelser tilegner de seg kunnskaper som gjør dem i stand til å prøve selv. I museet bruker vi ofte å vise til Jerome Bruner og hans ”scaffolding”-prinsipp når vi snakker om håndbåen kunnskap. I artikkelen ”The role of dialogue in language acquisition” forklarer Bruner (1978, s. 19): begrepet slik: ”Scaffolding refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring”. Dette prinsippet henger sammen med utviklingen av den proksimale utviklingssonen, som er knyttet til den russiske sosialkonstruktivist Lev Vygotskys. Vygotsky forklarer Den proksimale utviklingssonen slik:

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, 33)

Den proksimale utviklingssonen ligger i området mellom det en elev kan klare alene, og det hun ikke kan klare uten hjelp fra andre. I dette området befinner de kompetente andre seg, en person som kan mer enn eleven. Denne personen kan kalles en medierende hjelper.⁹⁶

Slike medierende hjelpere kan potensielt finnes i det grafiske miljøet i Stavanger, som den aktive Venneforeningen til Grafisk museum, Grafisk verksted og organisasjonen Grafill. I forbindelse med planleggingen av det nye museet, er det allerede opprettet kontakt med flere av disse aktørene. Når man legger opp til formidling som er avhengig av profesjonelle utøvere, kan det også være mulig å søke DKS om finansieringen.

2.5.5 Innhold

Som et historisk bakteppe kan vi si at iddismotivene var svært viktige for markedsføringen av sardiner. Jeg har tidligere i artikkelen vist til det enorme mangfoldet av motiver, men det var spesielt personer som motivgruppe som skilte seg ut. Kvinner og menn ble fremstilt vesentlig forskjellig (Johnsen, 1993 s. 27), og blant personmotivene er variasjoner av menn som driver med fiske eller sjøfart hyppig brukt. Kjente menn i samtiden ble fremstilt som handlekraftige og/eller dyktige personer på ulike felt. Kvinner ble ofte brukt som blikkfang i reklame, da som nå. Kvinnene ble fremstilt i tråd med det rådende kjønnsrollemønsteret på begynnelsen av 1900-tallet, der deres viktigste ”egenskaper” var skjønnhet og godhet. Vi liker å tro at

⁹⁶ Om museets Austbø og Tjemsland, 2012 s.105)

dagens kvinnerolle er noe mer nyansert, men eksemplene fra det store antall av kvinnemotiv som preget iddisane bestod av nonner, pakkersker, bunadskledde jenter, tjenestejenter, havfruer med nakne bryster⁹⁷, forføreriske danserinner og prinsesser. Motivene bærer navn som ”Nun”, ”Mermaid” og ”Purity”. Sammenlignet med objektiviseringen av kvinner i moderne reklamekampanjer, er det nærliggende å mene at dagens kvinnesyn, ikke er så ulik, hvordan en så på kvinner som salgsfremmende for over hundre år tilbake. En åpenbar forskjell er at man for hundre år siden ikke hadde et lovverk som regulerte dette. Selv om kvinnene ofte ble fremstilt på iddisane som utpregete kjønnsobjekter, finnes det også eksempler på kvinner som selvstendige og aktive personer. For vi ser også at iddiskvinnene var aktive både på ski, skøyter, de kjørte bil og var aktive i forretningslivet. Portretteringen av dem ”synes dermed å fange opp også denne siden ved kvinnerollen” (Johnsen ,1987, s. 14). Også de kongelige ble brukt i markedsføringen, og Johnsen (Ibid) nevner spesielt kronprins Olav som første gang ble portrettert på en iddis i 1909 da han var 6 år gammel. Deretter kunne man følge hans liv på iddisar helt frem til 1970- tallet. Når kongelige på denne måten ble brukt i markedsføringen er det grunn til å anta at det kunne oppfattes som et uttrykk på kvalitet. Tidsaktualitet var også en viktig rettesnor i valg av motiver. Varemerket ”Nansen paa Nordpolen ”, registrert i 1896 av firma Christian Bjelland &Co, viser at hermetikkindustrien visste å benytte seg av kjendiser for å markedsføre sardiner fra Stavanger. Folk var opptatt av polferdene, og iddisar med polmotiver var svært populære i i flere tiår.

2.5.6 Vurdering

En formativ vurdering av undervisningsopplegget må skje i samarbeid med lærere ved programfaget medier og kommunikasjon og museets øvrige personale og samarbeidspartnere i forkant av en realisering av ”Iddisar”.

2.6 Undervisningsopplegg 1.”Iddisar som salgsfremmende reklame”

Sentralt i dette undervisningsopplegget er en sammenligning mellom fortidens og nåtidens syn på å bruke kjønn som salgsfremmende i reklameøyemed. Dette aktualiseres ved å sammenligne kjønnsrollefremstillingen i fortidens reklamekampanjer med moderne reklamekampanjer. Museumsbesøket innledes med en omvisning i utstillingene og elevene for høre om hvordan iddisane tidligere ble brukt som reklame på hermetikkboksetiketter.

⁹⁷ Iddisen ”Mermaid” fra 1907. Nevnt i Johnsen 1993 s. 27.

En *modelltekst*⁹⁸ for analyse av reklame gjennomgås først i plenum, legges deretter opp til gruppeoppgaver der elevene skal analysere utvalgte iddisar (gruppeoppgave1) gjennom en analysemodell for reklame. Elevene får så en oppgave (gruppeoppgave 2) der de skal lage sine egne iddisar på museets datamaskiner. Markedsføringsloven er sentralt lovverk for programfaget mediekommunikasjon, og et utdrag fra lovteksten følger den tildelte oppgaven. Besøket avsluttes i plenum med at elevene presenterer sine arbeider på storskjerm, og det legges opp til en samtale hvor elever, lærere og museets personale deltar. Sentralt i samtalen vil være hvordan gruppene argumenterer for valgene de har tatt i arbeidet med egen design. Heri ligger for øvrig også en mulighet til å kople undervisningen til både kulturforståelse og dannelse. Legitimeringen av en slik kobling kommer frem i de didaktiske refleksjonene under.

Gruppeoppgave 1. Reklameanalyse

Velg en iddis og analyser ut i fra den gjennomgåtte modellteksten. Ta utgangspunkt i en iddis fra samlingen der menn er motiv, og gjør en analyse slik vi gjorde sammen med modellteksten, der en iddisen *Skipping Girl*, ble analysert.

Gruppeoppgave 2. Reklameanalyse med utgangspunkt i Markedsføringsloven.

Ta utgangspunkt i disse to reklamekampanjene for parfyme⁹⁹ og analyser disse med utgangspunkt i analysepunktene¹⁰⁰ vi brukte i modellteksten. Hvordan forholder disse reklamene seg til Markedsføringslovens §2?

Gruppeoppgave 3. Design en digital iddis med motiv av både mann og kvinne.

Gruppen designer en iddis som reklame for sardiner, der både mann og kvinne er motiv. Forhold dere til denne teksten fra Markedsføringsloven:

Annonsør og den som utfører reklamen skal sørge for at reklamen ikke er i strid med likeverdet mellom kjønnene, og at den ikke utnytter det ene kjønnets kropp eller gir inntrykk av en støtende eller nedsettende vurdering av kvinne eller mann (”Markedsføringsloven, §2, annet ledd).¹⁰³

⁹⁸ Modellteksten ligger som vedlegg i appendiks

⁹⁹ Fotomaterialet av to reklamekampanjer for parfyme, finnes i avhandlingens appendiks.

¹⁰⁰ En tilpasset analysemodell fra boka ”Mediemøter 1”, pensumbok for Mediefag i videregående skole.

¹⁰³ Lovgivers hensikt var å ramme visse former som kjønnsrolleframstilling. Men det kan være i strid med likeverdet der framstillinger av kjønnsrollemonsteret er understreket på en særlig skjev eller nedverdiggende måte, ved at reklamen eksempelvis plasserer kvinnen og/eller mann i stereotype situasjoner som samfunnet har beveget seg bort fra. Reklame som rammes av dette kriteriet er for eksempel framstillinger hvor mannen framstår som overordnet, ansvarlig for familiens økonomi osv. Med kvinnen i tilsvarende underordnende rolle, der hennes selvfølelse og identitet er knyttet til valg av forbruksvarer og utstyr til hus og hjem, eller annonser som gir uttrykk for at et hovedinnhold i kvinnens liv er hennes klær og utseende. (Lovdata.no (2009). *Lov om kontroll med markedsføring og avtalevilkår mv.* (Markedsføringsloven).)

Kompetansemål i Kunnskapsløftet

Oppgavene støttes av de grunnleggende ferdighetene for programfaget medier og kommunikasjon og hovedområder med kompetansemål for gjeldende norskplanen i Kunnskapsløftet- Det vises i tillegg til kompetansemål i lærplan i programfaget Medier og kommunikasjon, hovedområde mediekommunikasjon.

De grunnleggende ferdighetene

Å kunne bruke digitale verktøy i medier og kommunikasjon innebærer å framstille tekst, lyd, bilder og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy og å bruke slike verktøy til informasjonssøk og kreative uttrykk.

Å kunne skrive et variert og presist språk er en viktig del av kvalitetssikringen i all medievirksomhet.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i medier og kommunikasjon innebærer å utforme tekster i ulike sjangere til bruk i ulike medier.

Å kunne lese i medier og kommunikasjon innebærer å tolke og forstå tekster og bilder av ulik kompleksitet og vanskelighetsgrad innen ulike sjangere i forskjellige medier.

Læreplan i norsk

Muntlig kommunikasjon:

Elevne skal kunne kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttrykksformer

Skriftlig kommunikasjon:

Elevne skal kunne bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner

- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster

Språk, kultur og litteratur:

Elevne skal kunne tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster

Læreplan i programfag medier og kommunikasjon (MED1-01)

Hovedområdet mediekommunikasjon

-følge regelverk og etiske normer som regulerer medie- og

kommunikasjonsvirksomhet i arbeid med egne medieprodukter

- drøfte mediens produkter i lys av regk og etiske normer som regulerer medie- og kommunikasjonsvirksomhet.

2.6.1 Didaktiske refleksjoner til undervisningsopplegg 1

Undervisningsopplegget handler om å se på iddisane i lys av det utvida tekstbegrepet¹⁰⁵. På denne bakgrunn kan vi si at de gamle iddisane er en sammensatte tekster, der bilde og tekst er satt sammen til et samlet uttrykk. De sammensatte tekstene kan deles inn i statiske og dynamiske teksttyper. De statiske teksttypene står stille, mens de dynamiske teksttypene forandrer seg over tid (Jørgensen, 2013, s. 29, sitert i Edvardsen 2014). En iddis må da sies å være en statisk teksttype, fordi de er uforandret over tid.

På ett tidspunkt i hermetikkhistorien opphørte iddisane som papiretiketter. I dag er innpakningen av plastikk, og motivmangfoldet er forsvunnet til fordel for et ens motiv, et bilde av King Oscar. Når vi innbyr til redesign av etikettene, er det fordi vi ønsker å formidle iddisane som et kulturminne, og invitere elevene til å tolke iddisar inn i en ny tid. En tolking vil i denne sammenheng kreve at elevene har tekstkompetanse. Tekstkompetanse innebærer i følge Anne Løvland, ”å kunne forstå og fortolke tekstar som andre har utforma og kunne skape tekstar sjølv” (Løvland, 2007, s.15 sitert i Edvardsen, s. 27). Det innebærer altså tilegne seg ferdigheter som gjør en i stand til å *produsere* egne tekster. Når elevene skal bruke språket til å samtale om sammensatte tekster, lage sine egne tekster, og deretter reflektere over hva de har laget, trenger de sammensatt tekstkompetanse. Begrepet forstås som ”å velge den uttrykksmåten som kommuniserer beste i en bestemt situasjon til en spesifikk mottaker” (Edvardsen, 2014, s. 28).

Å designe en iddis i vår tid, er på alle måter ulik måten iddisane ble fremstilt på for hundre år siden. Den svært omfattende teknikken, som innebærer bruk av litografiske steiner, får dagens produksjonsmåte, der etikettene kjapt kan settes opp i eget dataprogram, til å fremstå nærmest som en lek. Likevel krever en digital designprosess at elevene innehar en rekke

¹⁰⁵ Tradisjonelt har tekster i skolen vært knyttet til norskfaget, noe som vistes i den forrige læreplanen der tre av hovedområdene var delt inn i ”Muntlige tekster”, ”Skriftlige tekster” og ”Sammensatte tekster”. Hovedområdene i den nye lærplanen (LP13) i norsk har fått nye betegnelser: ”Muntlig kommunikasjon”, ”Skriftlig kommunikasjon” og ”Språk, kultur og litteratur”. Det semiotiske tekstbegrepet, her de sammensatte tekstene, er tatt bort som eget hovedområde i planen fra 2013 og befinner seg nå under områdene muntlig og skriftlig kommunikasjon i kompetansemålene for 5.,6. og 7. trinn og vg1 under ”Skriftlig kommunikasjon” og ”Språk, litteratur og kultur.”

kompetanser, som er nødvendige for å kunne utføre oppdraget med å designe sine egne iddisar. Slikdigitale kompetanser er beskrevet i de grunnleggende ferdighetene.

For norskfaget angir de digitale ferdighetene at elevene skal kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser til å innhente informasjon, skape og redigere ulike tekster, og kommunisere med andre. Begrepet digital kompetanse er sammensatt. Digital brukes ofte som kjennetegn på de teknologiske prosesser som ”gir muligheter til å skape, bearbeide og gjenspeile informasjon ved bruk av digitale medier” (Dons, 2006, s. 56). Kompetanse forstås i denne sammenhengen med en kombinasjon av ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Digital kompetanse omtales da ofte som digital literacy. (ibid., s.59).

En fare med en oppgave som innebærer å tolke, er at vi kan få varianter som heller mot rene kopier. I denne sammenhengen betyr det at elevene kan bli *inspirert*, og det er også meningen, at man skal kunne inspireres av fortidens design, men det skal gå tydelig frem av motivene at de er nyskapende i uttrykk. Når museet tidligere har invitert elever til konkurrere om å redesigne iddisar (ref. iddiskonkurransene det er redegjort for foran) har det vært helt avgjørende i juryeringen at produktene skal være elevenes egne arbeider. Vi har flere eksempler på det motsatte.

2.7 Undervisningsopplegg 2. Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet

Å produsere iddisar på litografiske steiner er en tidkrevende prosess. Før fototeknikken ble tatt i bruk, reproduserte litografene fargeillustrasjoner som et rent håndarbeid. En hermetikketikett ble vanligvis trykket i fire farger, der hver fargeplate ble håndlitografert til en litografisk stein¹⁰⁶. Dette tenkte undervisningsopplegget, innebærer en forskjell fra undervisningsopplegget det er redegjort for foran; elevene får delta i en produksjonsprosess og lage sine egne iddisar på litografisk steiner. Det vil være en oppgave som elevene ikke kan løse på egenhånd, men i følge med erfarne håndverkere ved museet. Dette vil være et undervisningsopplegg det kan søkes midler til gjennom Den kulturelle skolesekken. Dermed kan også profesjonelle utøvere (grafikere) hentes inn til den praktiske gjennomføringen av

¹⁰⁶ En illustrasjon som viser håndlitografering av iddis ligger her, på norsk grafisk museums hjemmeside under MUST. Filen er tilgjengelig her: http://www.museumstavanger.no/museene/norsk-grafisk-museum/om-trykkekunst-og-grafisk-industri/iddisar/#.Vx_uP0spzKA

opplegget. Undervisningen kan dermed være et samarbeid med flere mulige aktører: Grafisk verksted, Grafill, eller venneforeningen til Grafisk museum.

2.7.1 Didaktiske refleksjoner til undervisningsopplegg 2.

Den estetiske dimensjonen ved et undervisningsopplegg som dette er viktig.

Kunnskapsløftets generelle del¹⁰⁸ sier at elevene må utvikle glede ved det vakre, både i møte med kunstnerlige uttrykk, ved å utfolde egne skapende uttrykk, og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter:

Alle bør få sjansen til å erfare både det kav det kan koste og den hugnad det kan hyse å gi kjensler form, tankar uttrykk og kroppen pårøyning, Det gir også teft for eige talend, der alle kan finne noko dei kan meistre og overraske seg sjølv med. (..) Å meistre gjennom strev, å øve følsemd og even til å uttrykkje kjensler kan ein oppnå i både leik og virke, i glede og alvor. (Utdanningsdirektoratet, 2008)

Det understrekes samtidig hvordan skapende evner kan ha betydning for elevene. Her beskrives skapende evner som det å oppnå nye løsninger på praktiske problemer:

ved å spore opp nye samanhengar gjennom tenking og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å få fram nye estetiske uttrykk. (...) Undervisninga må derfor vise korleis oppfinnsemd og skaparkraft stadig har endra levekår og livsinnhald, og på kva historiske vilkår det har skjedd.. Kulturarven er ikkje einsidig retta mot fortida, men ein skapande prosess, der ikkje minst skolen er ein viktig deltakar. Men kreativitet føreset også læring: at ein kjenner element som kan kombinerast på nye måtar, og har innarbeidd nye tamar og teknikkar til å verkeleggjere det ein kan førestelle seg eller fabulere over. Reell kunnskap kan brukast til å stimulere både draum, fantasi og leik – og evne til å oppdage felles mønster på ulike område. (ibid.)

Tidligere leder ved Norsk hermetikkmuseum, John Gunnar Johnsen (1987, s. 30), skriver at variasjonen av iddismotiver var mangfoldige, og at det er kjent at kunstnere ofte var involvert i utformingen av etikettene.¹¹² Vi vet at det ble arrangert tegnekonkurranser med høye pengepremier. I en konkurranse arrangert i 1917, kom det inn hele 600 illustrasjonsforslag fra norske og utenlandske deltakere. De kunstneriske uttrykkene viste seg i et utall motiver. Det

¹⁰⁸ Enn så lenge! Det er varslet at Generell del også vil bli fornyet: ”Den generelle delen bør fornyes, og vise dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge har i dag, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. På bakgrunn av innspillene og innhenting av bakgrunnskunnskap nasjonalt og internasjonalt, vil departementet fornye generell del, som vil bli sendt på høring i 2016. Målet er at den skal gjelde fra skoleåret 2017/2018.” Nettsted: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>

¹¹² Det er allmenn kjent at Theodor Kittelsen stod bak motivet ”Mannen med fisken” – Christian Bjelland & Co A/S etter hvert berømte varemerke. En fullstendig oversikt over hvem som har tegnet iddismotivene er for øvrig ikke kjent.

kjent at bidragsyterne utgjorde en stor yrkesmessig spredning, der det, foruten kunstnere, også ble levert bidrag fra litografer, lærere og museumsfolk.

Kan bidragene fra kunstnere dermed legitimere at iddisane er kunst? En tilnærming til dette spørsmålet er å se på hvilken betydning iddisane hadde for barna som samlet på disse fargerike hermetikkboksetikettene. I en storfagsoppgave i historie ved UIB, skriver John Gunnar Johnsen :

I en verden preget av billedknapphet prentet iddisane seg til netthinnen både med sin fargerikdom, glans og motivmangfold. Historien og samtidens helter og heltinner ble synliggjort på en måte som verken aviser eller lærebøker kunne måle seg med. På samme måte brakte de også eksotiske himmelstrøk og dyr inn på barnerommet i fire farger og varianter (Johnsen, 1993, s.15).

Selv om det er et faktum at det var kunstnere som stod for designet av svært mange av iddismotivene, har ikke iddiser tradisjonelt vært sett på som kunst, men heller omtalt som *visuell kultur*. Johnsen (1987, s. 30) skriver at vi ikke bør henfalle til ”blind beundring” av iddisanes store farge- og motivmangfold: ”Mange av iddisane ble til under hardt tidspress og ikke helt i samsvar med litografens håndverksmessige idealer”. Han viser til en prolog av E. Sandsberg- Eriksen fra 1901

Før var den kunstform, litho-
grafien,
Nu er den helliget industrien.
Efter penger hungrer tiden!
Det ved ogsaa vores viden!
Arbejderne svette.
Maskinerne gaar,
dager og nætter,
aar efter aar!

Vi vil værne fagets ære,
Vi vil løfte, vi vil bære
Faget frem til alles gavn
Det skal vinde folkets gunst!
Det skal vorde sublim kunst!

(ibid. s. 31)

Dersom vi ikke kan snakke om kunst i tradisjonell forstand, er det likevel flere sider ved iddisene som kan gi betrakteren estetiske erfaringer. For hundre år siden representerte iddisane en mangfoldighet og fargerikdom som ”i en svart-hvitt-verden var med på å gi

drømmer og kunnskaper, farger og dyper. Ved å bevare dem, og utvide samlingen, kunne også fantasiene beholdes, tas fram igjen og brukes på nytt, ” skriver Johnsen (1993, s.15).

Jonas M.N Sørensen (2010, s. 200-210) omtaler hvordan Jürgen Habermas ser på estetisk erfaring. I artikkelen *Habermas om estetisk erfaring som kommunikativ handling*, siterer Sørensen Habermas som sier at estetisk erfaring kan forstås som kommunikativ handling:

Vitenskapen formuleres gjennom verbalspråket, men kunsten kan finne andre uttrykk og erfaringer kan bli til livsverdenerfaringer for moderne mennesker i det moderne samfunnet. Livsverdenerfaringene kan gripe ned i våre kommunikative hverdagspraksiser, våre kognitive fortolkninger og våre normative forventninger. Habermas sier at kunsten har skjønnet og sannheten som gyldighetskrav der ”Kunstverkes subjektivitet lar seg estetisk erfare av en resipient. Resipienten kan gjennom fortolkning trekke kunstverket, og dermed dets subjektivitet, inn i sin hverdagslige.” (Ibid s. 207).

Anne Britt Sælthun diskuterer estetisk erfaring i masteravhandlingen *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen* (2008). Hun viser til Hans- Georg Gadamer sitt verk ”Wahrheit und Methode”, og konkluderer med at den estetiske erfaring gir mennesket mulighet til forvandling.

Når vi møter et kunstverk vil den hermeneutiske tradisjon vektlegge fortolkningen. Når vi fortolker vil vi søke forståelse. For å forstå må vi åpne oss for verket. Når mennesket åpner seg , vil noe skje mellom lytteren, leseren, betrakteren og selve kunstverket. Kunstverket rykker inn i verket. Hun rykkes ut av sin vante livssammenheng, tyngdepunkter forskyves, før hun igjen bringes tilbake, forvandlet, inn i sitte hverdagsliv. (Ibid, s.iii)

Både Gadamer og Habermas forholdt seg til det moderne kunstverket og det moderne mennesket. Om deres betraktninger rundt det estetiske kan overføres til vår arena, der nåtidens elever møter fortidens iddisar, kan diskuteres. Nåtidens elever overeksponeres for visuelle uttrykk, og kan ved hjelp av de rette dataprogrammene gjenskape hvilket kunstverk det skal være. Det er derimot å håpe at et besøk som innebærer en analog produksjon av ekte iddisar, vil åpne opp for erfaringer hos elevene som kan gi perspektiver rundt tidligere tideres møysommelige og tidkrevende produksjonsprosesser. Kanskje vil en slik innsikt gi opplevelser som kan nærme seg det estetiske som kommunikativ handling?

Et undervisningsopplegg som legger til rette for at elevene selv kan delta i en produksjon av iddisar, vil være forenelig med formålsteksten i den reviderte læreplanen i norsk. Men

formålet i norskfaget om norsk som et fag for opplevelse, synes å ha blitt svekket i kompetansemålene. I det videre brukes derfor formålsteksten og den generelle delen av læreplanen retningsgivende for hvordan museene skal være en arena for opplevelser. I lesningen av NOU 2015:8, kan det synes som at opplevelsesdimensjonen og den estetiske dimensjonen er truet. Det er flere signaler i utredningen om at norskfaget som kultur- og litteraturfag kommer til å bli ytterligere svekket i fremtiden. NOU 2015:8 går ikke spesifikt på norskfaget, men omtaler språkfagene generelt:

I lys av økt globalisering og et internasjonalisert arbeids- og næringsliv mener utvalget at språkfag må styrkes i skolen. Styrkingen bør skje gjennom å legge bedre til rette for dybdeløring av det språkfagene har til felles. Det handler da spesielt på språkløring og kommunikasjon. Å utvikle språkfagene med mer dybdeorientering kan skje ved at disse felles områdene i større grad ses i sammenheng.

NOU 2015:8 sier at *de praktiske og estetiske fagene* på sikt må styrkes i skolen, og begrunner det med at elevene skal gis erfaringer og muligheter for å utvikle seg innen mange fagområder. Viktigheten av å tilegne seg slike erfaringer, tillegges i utredningen arbeidslivets behov for kompetanser som de estetiske fagene kan tilby: ”Sett under ett representerer de praktiske og estesiske fagene en bredde i kompetanse som fagfornyelsen må reflektere”. Det gjøres videre et poeng ut av at de estesiske og praktiske fagene¹¹³ ”samlet sett kan gå ut over elevenes muligheter for dydeløring fordi de har for stort omfang. Det å ”rekke over alt” kan gå ut over muligheten til fordypning (Ibid, kap. 3, s. 53).

2.8 Avsluttende kommentarer

Museene kan ved å samarbeide med skolen, danne en motkultur til det instrumentelle ved å invitere elevene til interaksjon og samhandling. I de to eksemplene i artikkelens del 1, redegjorde jeg for hvordan museet kan være arena for håndbåren kunnskap, dialog og opplevelse. Det ligger i museenes samfunnsmandat å ha en aktiv samfunnsrolle gjennom å forske, formidle, forvalte og fornye. Museene skal utvikle og formidle kunnskap om hvordan menneskene forstår og samhandler med omgivelsene ved å invitere til kulturelle møter der en viser hvordan vår nære fortid kan henge sammen med samtiden. Marit Ulvik (2014, Kap.2) skriver at vi,

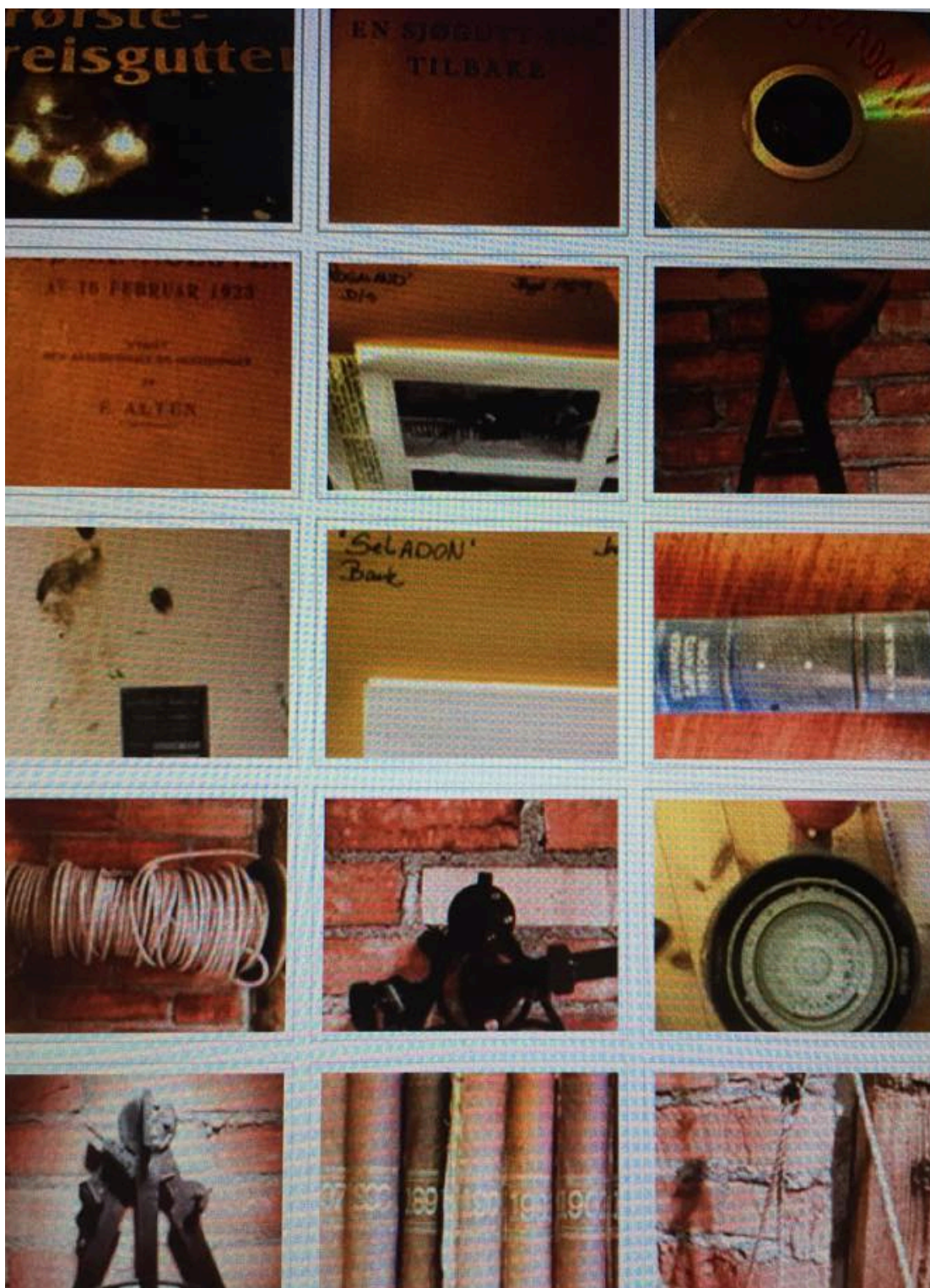
gjennom å vektlegge det målbare, kan vi komme til å nedprioritere følelser og sosiale relasjoner, og heller ikke fremme det innovative. Noe kan bare forstås gjennom følelser, og det er en sammenheng mellom estetiske læreprosesser og den enkeltes dannelse. Gjennom

¹¹³ De praktiske og estesiske fagene det referes til i Nou 2015:8 til er kunst- og håndverk, mat- og helse og musikk.

estetisk kommunikasjon kan vi uttrykke det som ikke umiddelbart er tilgjengelig, men som kan gi en merverdi med hensyn til helhetlig læring.

Nytt norsk grafisk museum kan være arena for både skaperlyst og den estetiske dimensjon. Ved å formidle kulturarven gjennom et utdøende yrke, kan museet overføre og samtidig skape forståelse for nåtiden. Det er et mål for museet at elevene gjennom innsikt i fortidens håndverk, og språket som er knyttet det, ser nåtidens mer lettvinte produksjonsmåter i et utvidet perspektiv.

3.0 Dannelse. "Maritim norsk" på Stavanger maritime museum



Collage av levninger som inngikk i undervisningsopplegget "Maritim norsk". Foto: MUST/ilt

3.1 Introduksjon

Denne artikkelen handler om pilotprosjektet ”Maritim norsk” som ble gjennomført våren 2014 i et samarbeid mellom Stavanger maritime museum og Rogaland sjøaspirantskole, Skoleskipet Gann. Jeg skal i denne artikkelen vise hvordan et møte mellom elever, arkiv, maritime gjenstander, eldre sjøfolk og museets ansatte, dannet en ramme for undervisning i norsk.

Prosjektet ”Maritim norsk” var fra min side, først inspirert av det pågående arbeidet for å forhindre frafall i videregående skole. I 2013 avsluttet jeg ett års vikariat i ungdomsskolen og var tilbake i min jobb som museumspedagog i MUST. I skolen hadde jeg kunnet observere lærerkollegaer på tiende trinn som jobbet iherdig med å motivere skoleleie elever til å søke seg videre til videregående skole. Flere av disse elevene traff jeg som spesialpedagog, der min oppgave var å motivere dem for avsluttende prøver og eksamener. Erfaringene jeg satt igjen med etter samtalene med disse elevene, gjorde at jeg, da jeg returnerte til museet, ønsket å finne ut om Stavanger maritime museum egnet seg som alternativ læringsarena for yrkesfag. Jeg så at museet satt på så mange ressurser som jeg hadde lyst til å dele med skolen. Som museumspedagog med norskfaglig bakgrunn, hadde jeg et annet faglig utgangspunkt enn mine kolleger som stort sett er historikere, etnologer, biologer, arkeologer eller kulturvitere. Jeg antok at et tverrfaglig samarbeid der hele museets stab ble involvert, kunne være et spennende tverrfaglig prosjekt.

Jeg opprettet kontakt med skoleskipet Gann, en skole jeg tidligere hadde samarbeidet med. I samråd med lærere på skoleskipet laget jeg en undervisningspilot med utgangspunkt i målene for fellesfaget norsk for elevene på Vg1 og Vg2. Etter som prosjektet utviklet seg støtte jeg stadig på begrepet *dannelse*. Både museet og skolen har som oppgave å være dannelsesinstitusjoner. I skolen er dannelsesbegrepet spesielt nevnt under norskfaget, og i museet ligger dannelse som et grunnlag for hele virksomheten. Som institusjoner har museet og skolen tradisjonelt hatt ulike tilnærminger til dannelsesbegrepet. Både skole og museum har hatt målsettinger om demokratisk dannelse og sosialt og kulturelt medansvar med hensyn til de inkluderingsprosesser som foregår i kulturen generelt.

3.2 Problemstilling og disposisjon

Selv om prosjektet ”Maritim norsk” i utgangspunktet var motivert av ønsket om å motvirke frafall, vil det her bli belyst i lys av et av norskfagets formål: Å bidra til å legge til rette for

dannelse. Denne artikkelen tar i hovedsak utgangspunkt i begrepet dannelse, men innledes med en utdyping av problematikken omkring frafall i den videregående skolen. Dernest vil jeg gjøre rede for dannelsesbegrepet. Innunder denne redegjørelsen presenterer jeg min egen stipulative definisjon for dannelse tilpasset museet som arena

Jeg analyserer undervisningsopplegget ”Maritim norsk” gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Fra dette utgangspunktet vil jeg da gå videre og drøfte opplegget i et dannelsesperspektiv. Avslutningsvis vil jeg oppsummere erfaringene fra ”Maritim norsk”.

Med dette som bakgrunn presenteres her artikkelens problemstilling:

Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for dannelse?

3.3 Frafallsproblematikken

Frafallsprosenten i videregående opplæring har gjennom lang tid vært stor, og de største utfordringene knyttes til gutters drop -out innen fag- og yrkesopplæring. SSB (2015) melder likevel om at det er færre som slutter i videregående opplæring nå enn for ett år siden. I denne artikkelen er mandatet om yrkesretting og relevans viktig. I konklusjonene fra NOU 2008 : 18 *Fagopplæring for framtida*, defineres yrkesretting som å se kompetansemålene i fellesfaget i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og så innrette både lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene inn mot yrkesfagene. Da Reform 94 ble evaluert, viste det seg at opplæringen ikke var yrkesrettet som forventet, og at dette i størst grad rammet de elevene som i utgangspunktet hadde størst problemer med å nå målene i fellesfagene. Frafallsproblematikken i videregående yrkesopplæring er som følge av dette blitt et samfunnsproblem. Kunnskapsløftet (2006) hadde som intensjon å møte problemer som handlet om mening og relevans gjennom en tettere yrkes – og praksisforankring av fagene, men man ser at frafallet fortsetter. NOU2008:18 *Fagopplæring i framtida*, foreslo en rekke tiltak for å øke gjennomføringsprosenten. Ett av tiltakene, det regjeringsinitierte prosjektet Nygiv, og et underprosjekt, FYR, der F står for fellesfag, Y for yrkesretting og R for relevans, har vært en satsning for å motvirke frafallet. FYRs målsetting er å øke kvaliteten på den opplæringen som blir gitt i fellesfagene, gjøre opplæringen i fellesfagene relevant og se fagene i sammenheng med elevenes valg av yrke.

Flere studier har vist at yrkesrettingen av norskfaget, i mange henseender, kun handler om å legge norskfaget til rette for programfagene, på en måte der faget blir brukt som et regifag for

programfaget. Fra flere hold meldes det at elevene opplever fellesfagene, herunder norsk, som lite motiverende og relevante. (Hiim, 2013 s. 346). Frafallet i videregående skole tilskrives manglende samarbeid mellom programfaglærere og lærere i fellesfag (Metliaas, 2015, s. 19). Når både programfaglærere og lærere i fellesfag etterlyser møteplasser (Trøndelag forskning og utvikling, 2014. s. 16) for å få til et tverrfaglig samarbeid om fellesfagene, tenker jeg at museet kan være en slik møteplass. Hilde Hiim (2009 s. 352) skriver at yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanningen har lav status i utdanningssystemet. Dette gjenspeiler seg i manglende forskning på feltet, og at området har hatt lav forskningsstatus. Hiim understøtter at god sammenheng mellom læring og skole og læring i bedrift ser ut til å være en vesentlig kvalitetsfaktor i yrkesutdanningen (ibid).

Selv om det blir lagt til rette for en yrkesretting av norskfaget, som også er FYR-prosjektet hovedmål, vil det det være i strid med fagets formål å ikke bevare dannelseslivet i norskundervisningen. Dannelse i denne sammenheng er ikke forenelig med det høykulturelle synet å dannelse, men dannelse i et sosiokulturelt perspektiv.

Tankene omkring FYR er primært knyttet til yrkesretting av fellesfag. Dette fremhever de sidene ved norskfaget som er knyttet til et ferdighetsperspektiv til bruk innenfor en yrkesfaglig kontekst. I utgangspunktet kan det se ut til at dette står i opposisjon til ”dannelse” som en formålskategori som eksisterer løsrevet fra ferdighetsperspektivet. Når jeg i fortsettelsen likevel ønsker å drøfte undervisningsopplegget ’Maritim norsk’ i et dannelsesperspektiv, handler det om nødvendigheten av å implementere dannelse på tvers av skillet mellom yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram. En yrkesretting av norskfaget som ikke bevarer dannelsesperspektivet ville ellers vært i strid med fagets formål. Sentralt for frafallsproblematikken, og som gjør at det ikke er irrelevant i forbindelse med dannelse, er forutsetningen som ligger i at elevene faktisk holder ut, at de gjennomfører skoleløpet. Dannelsesperspektivet forutsetter at elevene i høy grad gjøres til subjekter i lærlingssituasjonen.

3.4 Skolen og museet som dannelsesinstitusjoner

Dannelsesprosjektet i norsk skole er først og fremst uttrykt gjennom opplæringsloven (1998, §1-1):

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Opplæringsloven, 1998, §1-1)

Et tydelig dannelsesoppdrag for skolen er også uttrykt gjennom den generelle lærerplanen¹¹⁵ under kapittelet Det integrerte mennesket. Dette formålet med utdannelsen kan sies å være skolens overordnede samfunns- og dannelsesoppgave:

Opplæringa skal medvirke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft om å ta hand om sitte eige liv, pliktkjensle for samfunnet og omsorg for livsmiljøet. Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode – å fostre til mennesklegdom for eit samfunn i utvikling¹¹⁶. (Utdanningsdirektoratet, 1993)

I tillegg til det klare dannelsesoppdraget som er vist til over, finner vi også elementer av dannelsesstenkning innen mange av skolens fag. Det er likevel norskfaget som har som formål å være dannelsesfag i norsk skole. Dette går frem at formålsteksten i den reviderte læreplanen i norsk, hvor det står at: ”Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling”. (Utdanningsdirektoratet, 2013, Nor1-05)

¹¹⁵ Det er her viktig å påpeke her er at det er varslet endringer her i forbindelse med revisjonen av ny generell del.

I museene var et tidlig formål med innsamlingen av gjenstander gjort ut fra et ideal fra folkeopplysningstiden, om å spre opplysning og dannelse til folket. Anne Tove Austbø (2010 s. 3), skriver at flere samlinger kom i museenes eie gjennom konkrete bestillinger til sjøfolk og andre utenlandsfarende som tok med seg hjem og overleverte samlinger av gjenstander til museene. Siden ble gjenstandene stilt ut i ofte monumentale museumsbygninger. Ved blant annet å bygge opp samlinger av oldsaker, myntsamlinger, kirkesamlinger og kulturminner kunne da museene vise til at de var forvaltere av kulturarven, og dermed en del av nasjonsbyggingen. Bernhardt og Esbjørn (2012, s- 25) sier at museene som tidligere ble betraktet som klassiske dannelsesinstitusjoner med autoritative fortellinger omkring sine store gjenstandssamlinger, i dag vender seg mot publikum som medprodusenter av kunnskap. Begrepet dannelse i museene knyttes nå gjerne til potensialet som ligger i dialogens dannelsespotensiale. Bernhardt, Dysthe og Esbjørn, (2013, s. 231) viser til at dette særlig kan merkes på kunstmuseene. På kunstmuseene var en kanontenkning omkring kunstverk og kunsthistorien tidligere var en del av allmenndannelsen. I dag ser vi at det er et større fokus på at publikum selv skal legge sine premisser til grunn i møte med museet. Dag Solhjell (2009, s.16) skriver at denne redefineringen av dannelsesbegrepet innebærer ”en forståelse av dannelse som noe man som individ selv er med på å utforme i de relasjoner og kontekster man inngår i.” Han sier videre at

Fra å være en arena for allmenn og autorisert dannelse, har museene beveget seg i retning av å bli en arena tilrettelagt for læring for mennesker med forskjellige forutsetninger og som besøker museene i forskjellige sosiale sammenhenger. (Solhjell, 2009, s.16).

Gjennom tilskuddsbrevene¹¹⁸ gir Kunnskapsdepartementet føringer for museets virksomhet. En sterk føring handler om formidling, og er kanskje det nærmeste vi kommer dannelsesperspektivet. Av tilskuddsbrevet ligger det forventninger til at museene skal drive formidling som fremmer *kritisk refleksjon og skapende innsikt*.

Oppsummert kan vi si at både museene og skolen ut i fra samfunnsoppdragene har tydelige målsettinger om en bestemt type dannelse knyttet til bestemte tradisjoner og en bestemt kunnskap.

¹¹⁸ Tilskuddsbrevene blir sendt hvert museum, men er ikke tilgjengelige som offentlige dokumenter. Jeg viser her til Museum Stavangers nettside hvor innholdet i tilskuddsbrevet er referert. : <http://www.museumstavanger.no/om-must/samfunnsoppdrag/>

3.5 Hva er dannelse?

Det ligger en utfordring i å skulle definere begrepet fordi man i bestrebelsene etter en universell forståelse, finner at det ikke er noen enstemmighet i hva begrepet innebærer. Avhengig av ståsted vil begrepet få ulikt meningsinnhold. I Dannelsesutvalgets innstilling fra 2009, og i Hagtvedt og Ognjenovic sin antologi om dannelse, er det for eksempel ikke noen konsensus rundt dannelsesbegrepet. Dannelsesutvalget sin innstilling fra 2009 kobler dannelse tett opp til den amerikanske Yales studiekomiteé sitt dannelsesbegrep:

Det dreier seg om å kunne knytte sammen flere erkjennelsesformer og kunne sette faktaopplysninger inn i videre rammer, og anvende flere kilder og metoder i søken etter kunnskap og integrere dem, samt å kunne uttrykke seg presist og nyansert. Ikke minst omfatter Yales dannelsesbegrep evnen og vilje til å kunne strekke seg intellektuelt. (Dannelsesutvalget, 2013, s. 47).

Heming Gujord, (2012, s.225), påpeker i artikkelen ”Kortreist dannelsesdeal” at antologien og Dannelsesutvalget kun i beskjeden grad knytter dannelsesbegrepet til skolen som institusjon, og enda mindre grad til norskfaget som har dannelse som et overordnet formål.

At disse diskusjonene ikke er fanget opp verken av Dannelsesutvalget eller i tilstrekkelig grad i den omfangsrige antologien, er forbausende og kan ses på som tegn på at universitetet også kan bli for autonomt idet det avstenger seg fra relevante diskusjoner i mellomrommet som åpner seg mot profesjonsfeltet. Danningsbegrepet som løftes fram i rapporten, og som ytterligere tilspisses i innledningsartiklene i antologien, er i vesentlig grad til innvortes bruk, og bygger på et prinsipp om at dannelse skapes *top down*. (Ibid).

Gujord understreker nødvendigheten av å se på hvordan danningen reflekteres utenfor campus, dersom dannesperspektivet skal vurderes i et utdanningssystem. Han siterer Hernes som sier: ”Det som behøves, er allmenndannelse i dobbel forstand- en dannelse som omfatter alle, og en dannelse som gjør at alle kan fungere i forhold til de andre”. (Gudmund Hernes, 2011:77 sitert i Gujord, s. 226).

Det finnes en variasjon i definisjoner av dannelsesbegrepet som hver for seg gir krav på legitimitet avhengig av kontekst. Min kontekst er skolen og museet, og i det følgende vil jeg forsøke å nærme meg en forståelse av hvordan dannelsesbegrepet kan perspektiveres i mitt prosjekt. Det kan være hensiktsmessig å først gjøre et historisk riss i danneshistorien for deretter å se på noen innganger til dannelsesbegrepet. Med utgangspunkt i Jon Hellesnes og

Wolfgang Klafi vil jeg til slutt vise hvordan deres tanker om dannelse er relevante når det gjelder dannelsesstenkingen i norsk skole, for norskfaget og for yrkesfaglig studieprogram.

3.5.1 Et riss av dannelseshistorien

Brostrøm og Hansen (2004, s. 26) skriver i *Didaktikk og dannelse* at begrepet dannelse har røtter i både åndsvitenskaplig, humanistisk og kritisk teori, og kan knyttes til greske '*paideia*', det latinske '*formatio*' og det tyske ordet '*Bildung*'. I artikkelen "Wilhelm Humboldt: fra antikkens Hellas til det moderne universitetet" skriver Ingerid Straume (2013, s.7) at i antikkens Hellas stod ordet '*paideia*' for en allsidig oppdragelse hvor hele mennesket (kvinner og slaver var utelukket) skulle utvikles via fysiske, teoretiske og estetiske øvelser. Målet var å utvikle harmoniske mennesker til gode borgere som kunne delta i det offentlige liv. *Bildung* oppstod blant tyske nyhumanister på 1700- tallet, og bestod av to elementer: Selvets kraft og uttrykk og kulturens makt og påvirkning. der idealet var å foredle mennesket gjennom den greske kultur (Straume, 2013 s. 7).

Brostrøm og Hansen (2004, s. 24) sier skolens tidlige dannelsesprosjekt historisk kan spores tilbake til Wilhelm von Humboldt, som på slutten av 1700- tallet koplet begrepet dannelse til pedagogikken, og til Wilhelm Dilthey som på 1800 - tallet videreførte begrepet ved den åndsvitenskaplige pedagogikken. Her så man på dannelsesbegrepet som en kategori for å karakterisere målet for utdanningen. Etter den andre verdenskrig fikk dannelse en ny betydning for å realisere det som et verktøy i demokratiprojektet "Aldri mer Auschwitz". I Tyskland, særlig, så man det som nødvendig å etablere en ny forståelse av begrepet dannelse hvor historien hadde vist at det tradisjonelle dannelsesbegrepet var korrumpert gjennom Det tredje riket som viste at det "dannelsesborgerskapet" (das Bildungsbürgertum) ikke var resistent mot totalitære forestillinger. (Brostrøm og Hansen, 2004, s. 24).

Da Jon Hellesnes i 1968 (Hellesnes, 1965 s. 27) brukte begrepene "sprenglærd toskeskap" og "folkeleg visdom", fikk han frem at dannelse innebærer læring, men at læring ikke trenger å innebære dannelse. Han synliggjorde det samme når han sa "dana er noko vi er i verda ikke i ånda", og mente at vi danner oss gjennom en kulturell selvforståelse ved å prøve ut/leve ut forståelsen i praksis.

3.5.2 Allmenndannelse vs. dannelse

Det kan her være hensiktsmessig å avklare forskjellen på begrepene allmenndannelse og dannelse, for det er vanskelig å se på de to begrepene som synonymer. Gudmund Hernes definerer allmenndannelse i dag som ”å tilegne seg det generelle for å kunne forsvare det spesifikke og å ha kunnskap om det som er felles og sans for det unike” (Hernes, 2011, s.81-82). Historisk dukket begrepet allmenndannelse først opp i den pedagogiske debatten på begynnelsen av 1800- tallet, og ligger til grunn for den lærde skole i 1809. (Aase. 2005 s. 41). En allmenndannet person skulle mestre kunnskap som var bredere enn den tradisjonelle latinutdanning ved å utvikle alle sine evner og dermed ha kunnskaper innenfor et bredt felt som inkluderte naturfag, geografi, historie, morsmål og moderne fremmedspråk. I generell del av Kunnskapsløftet fremheves det at allmenndannelse er når skolen legger til rette for konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur. Allmenndannelse åpner opp for å gi elevene et overblikk og perspektiv til å møte livet og er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeidet med ansvar og kompetanse. Laila Aase sier at å være allmenndannet i dag betyr å ha en bred orientering og kunnskaper på mange felt, men det er først når kunnskapen bidrar til elevenes tenkning, forståelse og handlinger man kan snakke om dannelse. (Aase, 2005 s. 43). Etter denne begrepsavklaringen vil jeg i det videre belyse selve dannelsesbegrepet.

3.5.3 Dannelsesbegrepet

Marit Ulvik (2007, s. 193-194) skriver at dannelsesbegrepet i dag knyttes til en kritisk forståelse hvor vi på den ene siden skal tilegne oss og beherske det kulturgitte ”i betydningen det kulturen anser som verdifulle kunnskaper og holdninger og verdier, og på den andre siden ha evne til å overskride og vurdere kritisk det vi møter.” Det synes klart at dannelse handler om forholdet mellom individ og samfunn og at begrepet er foranderlig, men likevel gjenkjennbart. Bernt Gustavsson (2001, s. 31-48) omtaler dannelse som en pendel mellom oss og verden, som i spenningsfeltet mellom tradisjon og samtid stadig må omdefineres. Slagstad, Korsgaard og Løvlie (2003, s. 347) angir tre dimensjoner av dannelse som må være til stede ”ud fra den moderne opplysnings- og dannelsesteoretiske tenkning”: Menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til samfunnet i den forstand at man er deltaker i det politiske og kulturelle fellesskapet og menneskets forhold til verden.

Både Slagstad, Korsgaard og Løvlie (Ibid) og Bostad og Ottosen (2011, s. 57) omtaler dannelse som noe prosessuelt; altså noe som pågår hele livet. Disse får følge av Hellesnes (1968, s. 27) som sier at danningen ikke kan avsluttes, for dannelsen ikke har noe begynnerpunkt, for når vi begynner å danne oss selv, er vi alt dannet av andre.

Dannelse som prosess må hele tiden bekreftes gjennom individets praksis, noe som gjør det problematisk å sette opp som målbar kategori. Dette kan forstås dithen at det er lettere å se tilbake på hvordan en har blitt formet, høstet erfaringer og tilegnet seg innsikter, enn å favne nåtiden. Denne forståelse for begrepet, som erfaring og indre forming av mennesket, står ikke i veien for, men ved siden av andre måter å forklare dannelse på. Det prosessuelle ser vi også hos Laila Aase som definerer dannelse slik:

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert fagfelt (Aase, 2005 s. 37).

Denne definisjonen er vid og tar opp i seg essensen av flere andre definisjoner, deriblant Hellesnes som det er vist til over, men også Wolfgang Klafki som her er representert ved begrepet *kategorial dannelse*. Klafkis (Klafki, 1983 s. 63) forklaring på kategorial dannelse kan forstås som at barnet dannes ved å tilegne seg innsikt, erfaringer og opplevelser etter å ha lært noe av et emne, ikke bare lært om et emne. Ved å bli presentert for de grunnleggende og prinsipielle innsikter i et emne kan dette endre barnets tenkemåte og oppfatning av verden. For at kategorial dannelse skal skje, snakker Klafki om *en dobbel åpning* der barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet gjennom den forståelse det får. Når verden tematiseres og barnet møter kategorier av kunnskap som kan konstituere deres livsverden, vil dette gjøre innholdet til en del av barnets åndelige liv.

Hellesnes (Hellesnes, 1968 s. 44) snakker også om å åpne opp, og sier at et viktig vilkår for dannelse er å åpne seg for andres måte å forstå på, og andres måte å leve sine liv på. I så måte er dialogen viktig og av betydning i måten en befatter seg med begrepet. I følge Hellesnes henger dannelse, dialog og praksis nært sammen, på samme måte som monolog, formålsrasjonalitet og teknikk henger sammen. Dette er årsaken til at danning er satt under press i vår tid i og med at formålsrasjonaliteten er i satt i system, også i skolens læreplaner. Dialog er, sier Hellesnes, at ”det forestående subjekt prøver forståinga si ut på subjektet på

ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod.” (Ibid, s. 39)

Ut i fra dette vil jeg fremme min egen forståelse av dannelsesbegrepet, og basere en del av drøftingen av undervisningsopplegget ut ifra denne. Min definisjon er tilpasset museums konteksten og dette spesielle undervisningsopplegget.

Dannelse er en stadig prosess der mennesket gjennom møter og dialog blir utfordret og tilegner seg innsikt og forståelse for *emner og praksiser*, og ut i fra dette kan bruke språket til å utvikle fleksible tankemåter og dermed handle selvstendig.

Min forståelse av dannelse er her fundert på de mange definisjonene som allerede eksisterer om dannelsesbegrepet, men jeg har tilpasset den til min kontekst og det spesielle undervisningsopplegget. Min definisjon skiller seg fra Laila Aases definisjon ved at den ikke omtaler ’de vanlig oppvurderte kulturformene’, en vending jeg synes er vanskelig tilgjengelig. Det er ikke umiddelbart forståelig hva ’vanlig oppvurdert kulturform’ betyr.

I et forsøk på å forstå, gikk jeg til ordbøkene:

Ordet ’opvurdere’ forklares som ’give en større værdi eller betydning’. (Den Danske Ordbog, 2016), og ’se på med større forståelse og velvilje’. (Bokmålsordboka, 2016).

Ordet ’kulturform’ er definert som ’en kulturtilstands fremtrædelsesmåde’ (Den Danske Ordbog, 2016) og ’type av åndelig kultur’ (Bokmålsordboka, 2016).

I stedet sier jeg noe om hvordan dannelse kan skje i møter gjennom dialog, som når gannelevne møter sjøemenene og intervjuer dem. Når kunnskap blir overført fra ”mester til lærling” skjer det en kunnskapsoverføring som får betydning for hvordan ”lærlingen” senere kommer til å utføre sitt arbeide. Sentralt i min dannelsesdefinisjon ligger også praksisdimensjonen. En samtale mellom unge og eldre sjøfolk er også en samtale som kan få betydning for hvordan yngre sjøfolk senere vil utføre sin sjømannsgjerning. Og, vil jeg tilføye, hvordan de eldre sjøfolkene reflekterer over sin sjømannsgjerning.

Det er et problem for dannelsesdiskursen at den i for stor grad er teoretisk og tekstorientert. Hilde Hiim (2013, s.109) legger vekt på at dannelse ofte relateres til allmenndannelse og boklig lærdom og allmennfag, men desto sjeldnere til den formen for dannelse som skjer

innen mesterlærertradisjonen. Hun siterer en bygg- og anleggslærer som sier om rørløggerlærlingen:

i forholdet mellom den som lærer og lærer bort, ligger en oppdragerrolle der rørløggeren gjennom arbeid, samtaler, samvær, avtaler og ansvar fører lærlingen inn i fagarbeidernes og de voksnes verden. Dialog og åpenhet er hele tiden avgjørende for trygghet og utvikling når rørløggeren korrigerer og bekrefter lærlingens arbeid og forståelse (Hiim, 2013 s. 109).

Oppdragerrollen som det er vist til her, kommer også til syne med praksisen på skoleskipet Gann der elevene får gå ”ved siden av” de erfarne maritimt utdanna lærerne på broen. Gjennom samtaler får elevene prøve ut sin forståelse og anledning til å stille spørsmål, og til å bli korrigert.

3.5.4 Norsk som dannelsesfag

Jon Hellesnes (sitert i Aase s. 37) sier at vi må vite om andres synspunkter for å forstå andres synspunkter, og at vi trenger samtalepartnere for å prøve ut vår egen forståelse. På denne måten, sier Hellesnes, vil forståelseshorisontene gli over i hverandre, slik at begge parter kommer til å forstå noe vi ikke var klar over. I skolen kan slike møter skje i møter med tekster. Dannelse krever spesielle måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på, og bestemte måter å handle på. Det dreier seg om vilje og evne til å se seg selv og sine språkhandlinger i forhold til egne verdier (Aase, 2005 s. 37). Fra å være definert som et kultur- og redskapsfag med den hensikt å skape en fellesskapsfølelse gjennom å lese nasjonal litteratur, fikk norskfaget på slutten av 1900-tallet et utvidet mandat til også å være et fag for dannelse, med kommunikasjon, opplevelse, og identitetsutvikling som overordnede mål. Norskfaget hadde gjennom 1930-tallet status som skolens sentrale fag med oppgave å orientere elevene i tilværelsen. Så, etter andre verdenskrig, ble profilen som kultur- dannelses og redskapsfag styrket ved at skolen skulle utvikle elevenes evne til å forstå, lese, skrive, samtale og drøfte. 1980-tallets læreplaner fremhevet faget som et holdningsfag der elevene skulle være aktive, selvstendige mennesker som skulle kunne vurdere kritisk og gi uttrykk for sine egne meninger. (Foros, 2012 s. 3)¹²². Et skille i læreplantenkningen kom i 1990 da læreplanen ble utstyrt med mål- og resultatstyring (Nordstoga, 2014).

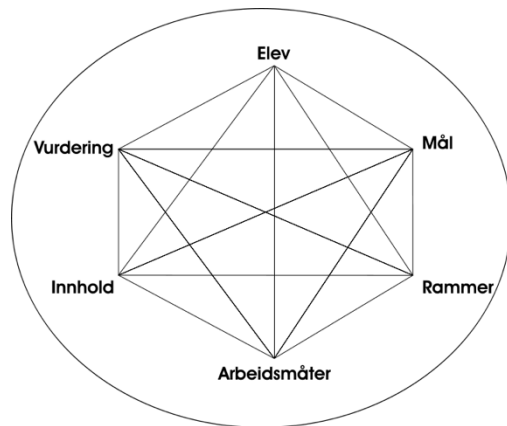
I KL06 er norskfagets hovedperspektiv en aktiv bruk av språket i vid sammenheng. Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. (..) Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv (Foros 2012, s.7). Faget plasserer seg i en klar dannelsesstradisjon, og de ferdighetene som her er beskrevet, skal styrke dannelsens formål. Redskapsdelen ble styrket ytterligere i den reviderte norskplanen, hvor formålsteksten påpeker at muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse er et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i faget på alle trinn (Ludvigsenutvalget, *Fremtidens skole* s. 76)

Norskfagets hovedoppgave, sier Laila Aase, er å gjøre elever i stand til å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket, og betegner det som en grunnleggende betingelse for å ta del i dannelsen. I følge Aase (2015 s. 34) har to diskurser potensiale til å ivareta dannelsesmålssetninger; elevdiskursen og samfunnsdiskursen. For elevdiskursen gjelder dette for det første den *demokratiske posisjonen* som handler om elevens rett til tilgang og deltakelse i skolen uansett bakgrunn. For det andre *individualisering*, som handler om elevens rett til å bli sett og tatt hensyn til. For det tredje *identitetsutvikling*, som handler om elevens rett til utvikling, opplevelse og vekst gjennom skolens tilbud. For det fjerde *danning*, som handler om elevens rett til å utvikle kollektive verdier i kulturen sammen med andre. Diskursen viser at elevene ikke bare er mottakere av kultur, sier Aase, de er også medskapere. (ibid.).

Som Aase er også jeg bekymret for at samfunnsdiskursen som er preget av formålsrasjonalitet kan resultere i et forenklet kunnskapssyn der ferdighetene kan komme til å undergrave både viten og dømmekraft. Med dette som bakteppe presenterer jeg her undervisningsopplegget ”Maritim norsk”. Jeg vil vise hvordan man kan legge til rette for dannelsesprosesser i fellesfaget norsk for yrkesfag, med museet som læringsarena.

3.6 Den didaktiske relasjonsmodellen. ”Maritim norsk”.

Den didaktiske relasjonsmodellen nyttes her for å gjøre rede for den fagdidaktiske



Figur 5. Den didaktiske relasjonsmodell. Etter Bjørndal og Lieberg, 1979.

tenkningen rundt ”Maritim norsk” - i et retrospektivt perspektiv. Det understrekes at ”Maritim norsk ” som det foreligger her, var en pilot, og at denne artikkelen skulle handlet om ”versjon 2.0”. Når det likevel ikke ble slik, forholder jeg meg til piloten og reflekterer ut i fra den. Modellen er ellers tilpasset museet som læringsarena og inneholder derfor også et overordnet mål for museet.¹²⁵ I artikkelens appendiks ligger undervisningsoppleggets

planleggingsdokumenter, faksimiler av et intervju, logg over kontakt med elevene, og oppgavetekstene som vedlegg. Det er redegjort for innholdet i de ulike didaktiske kategoriene i avhandlingens innledning. Den didaktiske kategorien Mål, inneholder i det videre formuleringer fra formålsteksten og hovedområdene Muntlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur i den reviderte norskplanen (2013) i Kunnskapsløftet for Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram. (Utdanningsdirektoratet, 2013. NOR1-05). Jeg har også under ’holdningsmål’, valgt å ta med en formulering fra formålsteksten under Programområde for maritime fag - Læreplan i felles programfag Vg2.

3.6.1 Mål

Museets overordnede mål:

- Tilgjengeliggjøre og synliggjøre museets samlinger for å synliggjøre museets omfattende dokumentasjons- og bevaringsarbeid. (Museum Stavanger, 2013, s. 43)
- Å bidra til å legge til rette for dannelse. (Museum Stavanger, 2016, s.25)
- Bidra til å hindre frafall i den videregående skolen

¹²⁵ Det understrekes at det å sette *et utført* undervisningsopplegg inn i et planleggingsverktøy som opprinnelig er ment for undervisningsplanlegging, kan være utfordrende. Det opplevde jeg var tilfelle i arbeidet med ”Dannelse”. Undervisningsopplegget redegjøres her for i et retrospektivt perspektiv. I tiden som er gått siden undervisningsopplegget ble gjennomført, har egne refleksjoner om forbedringer og tilbakemeldinger fra deltakerne, påvirket hvordan ”Dannelse” blir fremstilt i denne avhandlingen. Dette gjelder blant annet de målene som er satt opp. Flere av målene som er anført her ble ikke presentert for elevene i piloten, men tatt inn i etterkant fordi jeg ser at de hører hjemme i et fremtidig opplegg.

Holdningsmål

- Elevene skal gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidslivet. (Utdanningsdirektoratet, 2013, NOR1-05)
- Opplæringen skal bidra til å utvikle den enkeltes evne til samarbeid og kommunikasjon på tvers av grenser for kulturer og fagområder. (Utdanningsdirektoratet, 2007, MAR2-01)

Kunnskapsmål (NOR5-01)

Hovedområdet Muntlig kommunikasjon :

Elevene skal tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.

Hovedområdet Språk, litteratur og kultur:

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier

Ferdighetsmål:

Kategorien inneholder kompetansemål under hovedområdene, og koples konkret til prosjektfremførelsene og utskrivningen av disse.

- Lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner
- bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk
- bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner
- mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger

3.6.2 Elevene

Undervisningsopplegget ble gjennomført i norsk for maritime fag Vg1 og g2- yrkesfaglig studieretning for elever ved Skoleskipet Gann i Stavanger.

Kunnskap om hvilke elever vi har med å gjøre, er nyttig for å vite hvordan man skal legge opp et hvert undervisningsopplegg. Elevene ved skoleskipet Gann kommer fra hele landet, og

har ulike kunnskaper og erfaringer med sjømannssyrket. For å kunne tilpasse undervisningen til disse elevene, er det nyttig å kjenne til disse forutsetningene. Skolens lærere ble kontaktet og sammen med museet gjennomgikk vi de oppgavene som siden ble presentert for elevene. Skoleskipet Gann har 120 elevplasser, og dagens elever består av både gutter og jenter. Skolen blir drevet av organisasjonen Unge Sjømenns Kristelige Forening, grunnlagt i Stavanger i 1947 av Claus M. Høie, hvis visjon var å ”nytte maskindrevet fartøy for å gi gutter et godt grunnlag for sitt yrke på kristelig grunn”. Foreningen driver i dag Rogaland videregående sjøaspirantskole, som siden 1994 har vært en del av det offentlige skolesystemet. Skolen tilbyr grunnutdanningen Vg1, Teknisk industriell produksjon (TIP), og Vg2 Maritime fag. Elevene kan på nivå Vg2 velge mellom to retninger: Fordypning dekk og fordypning maskin. Fordypning dekk gir etter fullført Vg2 og to års læretid, elevene fagbrev som matros. Ved å velge ytterligere to år på maritim teknisk fagskole, er elevene ferdig utdannede styrmenn. Elevene på Vg2 nivå får godkjent sikkerhetskurs for skip og offshore. Fordypning maskin innebærer at elevene etter to års læretid kan løse fagbrev som motormann, og etter to år på maritim teknisk skole er de utdannet maskinister. Elevene har praksis med maskin- og brovaktjeneste om bord. Retningen ”Fordypning dekk” innebærer innføring i bruk av alle tekniske instrumenter, herunder elektroniske kart. Elevene har plikter og ansvar om bord. Under tokt går elevene brovakter og maskinvakter sammen med skipets offiserer (Skoleskipet Gann, 2015).

Denne innsikten i hvilke elever vi hadde med å gjøre, var viktig i utformingen av oppgavene og for hvordan vi som veiledere forholdt oss til elevgruppen.

3.6.3 Rammer

Rammefaktorene innebærer undervisningens muligheter og begrensninger som foreligger for læringsarenaen. Rammene er her delt opp i tre punkter: systemkontekst, ytre kontekst og indre kontekst.

Systemkontekst

Sentrale styringsdokumenter for prosjektet som i varierende grad har vært benyttet i forarbeidet og vurderingen av ”Maritim norsk” er: **Kunnskapsløftet**: Revidert læreplan i norsk, 2013 og Læreplan i felles programfag Vg2. Programområde for maritime fag, **NOU 1998: 28**. Med viten og vilje, **NOU 2008: 18**. Fagopplæring for framtida, **NOU 2014:7**. Elevens læring i fremtiden skole. Et kunnskapsgrunnlag, **NOU 2015: 8**. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser, **Stortingsmelding 49. (2008-2009)**, Framtidas museum.

Forvaltning, forskning, formidling, fornying, **Stortingsmelding 30. (2003-2004)** Kultur for læring, **Stortingsmelding 39 (2002-2003)** ”Ei blot til lyst”. Museum Stavangers planverk: Plan for forskning, Plan for formidling og Plan for samlingsforvaltning

Ytre kontekst

Piloten det gjøres rede for, ble gjennomført på to arenaer høsten 2013 og våren 2014, om bord på skoleskipet Gann, og i lokalene til Stavanger maritime museum.

Undervisningsopplegget ble gjennomført samarbeid med skolens tre norsklærere. Prosjektet måtte tilpasses skipets seilingsplan, og skolen satte av én måned til effektivt arbeid i klasserommet. Et lokale på maritimt museum ble brukt som klasserom i den innledende undervisningen, der vi gjennomgikk prosjektet i plenum. Videre ble lokalene til Stavanger Sømandsforening brukt som møtelokale under intervjuøktene. Museets utstillingsarealer var også stilt til disposisjon for elevene som jobbet med gruppeoppgavene.¹²⁹ Skolens eget pedagogiske personale, museets ansatte konservatorer, historikere, rådgivere og pedagoger, deltok i piloten som forelesere, veiledere og tilretteleggere. Det var ikke satt av ekstra ressurser på museet for å gjennomføre prosjektet, de ansatte deltok i prosjektet som del av sin ordinære jobb. Store deler av museets personale overvar i tillegg fremleggelsen av elevprosjektene.

Indre kontekst

Stavanger maritime museum som i dag er en del av Museum Stavanger (MUST), ble etablert i 1926 som Stavanger sjøfartsmuseum av Stavanger Rederiforening, Stavanger Sømandsforening og Stavanger Museum. Formålet med opprettelsen i 1926 var å øke den generelle interesse for og kjennskap til skipsfart og andre maritime næringer. Sjøfartsmuseet skulle samle inn og bevare gjenstander, arkiver og annet materiale som dokumenterte byens sjøfartshistorie og dens betydning for distriktets økonomiske og kulturelle liv. Målet var videre å tilrettelegge materialet for forskning, og gjøre det tilgjengelig for publikum (Craner, 2013. Austbø, 1998). Museets samlinger ble bygget opp rundt gaver fra sjøfolk og rederier: samt egne innkjøp: skutebilder, skipstegninger, skipsdekorasjoner, navigasjonsutstyr, skanter, skipspapirer og materiale fra skipsnæringen. Museet flyttet i 1985 sine samlinger til nye lokaler, til de rehabiliterte sjøhusene og kjøpmannsgårdene i Nedre Strandgate 17 og 19. Museet hadde da også utvidet samlingen

¹²⁹ En presentasjon av Stavanger maritime museum er av plasshensyn, lagt til avhandlingens innledning.

med to flytende kulturminner, jakten Anna af Sand og Colin Archer-skøyta, Wyvern. Fra Nedre Strandgate har Stavanger maritime museum siden drevet et utstrakt virksomhet rettet mot skoleverk, publikum og organisasjoner for å ”fremme kystkultur, maritim historie, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.” (Cranner, 2013). Siden 2010 har smm sortert under avdeling for sjøfart og industri sammen med Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum i det konsoliderte Museum Stavanger, MUST.

3.6.4 Arbeidsmåter

Oppgavesettet besto av totalt atten oppgaver, hvorav femten oppgaver ble valgt av elevene. I oppgavesettene lå kopier av fotografier, arkivmateriale, lenker og referanser til aktuell litteratur. Hver gruppe fikk en veileder fra museets fagstab: forskere, pedagoger og rådgivere for våre samlinger. I forkant ble alle elevene kurset i kildebruk, håndtering av museumsgjenstander, fotomateriale og intervju som metode. Elevene besøkte museet tre ganger i løpet av høsten, der de fikk kursing i behandling av kilder og gjenstander, samt tips om intervjumetoder. De fikk også vandre i utstillingene, møte sine veiledere og det var satt av tid til å intervju medlemmene av Stavanger Sømmandsforening. Arbeidsøktene foregikk på skoleskipet under skipets tokt, vinteren 2014. Vi kommuniserte da med elevene gjennom en egen facebookside, e - post og telefon. Jeg hadde også i denne perioden tett kontakt med lærerne ved skolen som gav oppdateringer på hvordan arbeidet med oppgavene forløp.

3.6.5 Innhold

I undervisningsopplegget viser jeg til hvordan de maritime elevene brukte intervju og samtale med medlemmer av Stavanger Sømmandsforening som grunnlag for sine presentasjoner. Tema for undervisningsopplegget var maritim norsk, en tilnærming til norskfaget gjennom møter mellom eldre og yngre sjøfolk, maritimt museum gjennom intervjuer, arkiver og gjenstander. Oppgavene var valgt ut i fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdigheter for programfaget. Hver av de atten oppgavene var koplet opp mot museets papir- og fotoarkiv, gjenstander i samlingene og tilgjengelige digitale kilder.¹³⁰

¹³⁰ Viser her til skjema: ”Oppgaver til piloten maritim norsk” i appendikset.

Oppgavetekster til piloten ”Maritim norsk”

1. Det doble kompasset. Finn ut så mye som mulig om dette kompasset
2. Hvordan var det å være kaptein om bord på NAL skipet Stavangerfjord?
3. Forlis. Ulykkesskipet Sandeid. Hva skjedde egentlig da Sandeid gikk ned?
4. Førstereisgutt . Fortell om en førstereisgutt du kjenner født mellom 1920 -1960
5. Å lengte hjem. Fortell om noen som har lengtet hjem. Kjenner dere noe som har lengtet hjem? Er det noen dere kan intervju? Kanskje du lengter hjem selv?
6. Tre skip Fortell om tre norske skip fra tre tidsperioder.
7. Knop! Hva er egentlig KNOP?
8. Fyr før. Fyr nå! Om fyr langs kysten.
9. Lengde og breddegrad Hvordan forklarer vi lengde og breddegrad?
10. Krigsseiler. Fortell om en sjømann som seilte til sjøs før og under krigen.
11. Strandet på en øde øy! Bruk kilder og fortell om Seladons forlis
12. Sekstanten og oktanten Hva i all verden er en sekstant og en oktant?
13. Brislingfisker. 1909 og 2013. Forskjell på fiske før og nå!
14. Maritim ordbok. Gamle eller nye sjømannsuttrykk ?
15. Tre kokker tre menyer:1890, 1970 og 2014. Fortell om kokkeyrket gjennom tre tider
16. Vindkraft, damp, motor? Fordeler og ulemper.
17. Mann over bord! Hvordan forhindre ulykker om bord. Rutiner og prosedyrer.
18. LOS? Hvorfor trenger vi losen? Intervju med loser i Stavanger Sømmandsforening

Intervjuene

Jeg har valgt å vise tekstutdrag fra fire gruppeoppgaver. Dette er alle oppgaver som innebar intervjuer med de pensjonerte sjømennene i Stavanger Søemandsforeing.

Fordi jeg har en antagelse om at en kan legge til rette for dannelse gjennom dialog, har jeg valgt ut utdrag fra tre gruppeintervjuer med overskriften ”Los”, og utdrag fra ett gruppeintervju med overskriften ”Maritim ordbok. Gamle eller nye sjømannsuttrykk”.



I lokalene til Stavanger Søemandsforening ble pensjonerte sjøfolk intervjuet av elever ved Skoleskipet Gann. Foto: MUST/ilt. 2014.

Oppgave 18. LOS? Hvorfor trenger vi losen?

Den ene losen som ble intervjuet fikk spørsmål om når han visste han skulle endre kurs.

Han forteller oss at på hans tid så brukte de klokke for å vite når de skulle endre kurs. Etter hver kursendring så stiltes klokken på ny igjen, dette ble gjort slik at de kunne regne ut når kursen skulle endres. Klokka og kursen viste også hvor de var i landet. Hvis det tok 10 minutter mellom to fyr så startet de klokka og etter 10 minutter så skulle de være der ved det neste fyret, og der var det også kursendring. Prosessen var enkel. De tar tiden på hver kursendring, stiller klokka tilbake etter endret kurs og slik pågikk det helt til de kom til land. (Intervju 1. Gruppe A8 s.8)¹³¹

Den neste gruppen relaterer egen kunnskap om kart og innseilingsruter opp mot informasjonen de får fra den pensjonerte losen, ved å vise til fortid- nåtid i teksten.

Dagens loser har alltid med seg sin egen bærbare pc med innseilingsruter som de koplek opp mot kartmaskinene som er installert på båten, og deretter følges disse rutene til punkt og prikke. Et utrolig godt hjelpemiddel som er svært pålitelig og nøyaktig. Før disse datamaskinene kom hadde losene noe av det samme med seg, bare at dette var en bok de kalte ”bibelen”. Denne boken bestod av kurser og detaljer for innseilingsområder. For eksempel: Tvers av Feistein fyr: styr 323°. (...). Yrket som los har forandret seg opp gjennom alle årene fra første stund opp til i dag med tanke på vanskelighetsgrad. Jobben er fremdeles den samme i dag og har den samme viktige betydning for internasjonal skipsfart med hensikt om å forebygge ulykker, samt gi trygg seilas til skip som skal inn i ukjente farvann. (Intervju 2. Gruppe 20.s. 6)

Den tredje gruppen forklarer ordningen med statslos og rederilos. Vi ser her et eksempel på innforstått språk. Her har gruppen tydelig fulgt opp spørsmålet om lønn og arbeidsforhold.

Disse losene var i starten veldig dårlig betalt, med bruttolønn lavere enn matroser om bord på skipene det første året, men lojalitet var en ting. Hurtigruta stige for siste gang etter 12 års tjeneste. [Her menes nok at når en arbeidet på Hurtigruta, var en kommet øverst på lønnstabellen etter 12 år.] (..) Statslosene tjente betydelig bedre enn rederilosene og hadde på et tidspunkt mer lønn enn stortingsrepresentanter (70-tallet)” (Intervju 3. Gruppe. Los. Maritime veivisere: Fortid og Nåtid)

¹³¹Vedlegg i appendikset. Losoppgave #gruppeA8. S. 8. Rogaland Sjøaspirantskole. 2014.

Oppgave 14. Maritim ordbok. Gamle eller nye sjømannsuttrykk?



I lokalene til Stavanger Sømmandsforening ble pensjonerte sjøfolk intervjuet av elever ved Skoleskipet Gann. Her er gruppen Maritim ordbok i sving. Foto: MUST/ilt 2014.

Gruppe som hadde valgt denne oppgaven, gjorde intervju med flere medlemmer fra Sømmandsforeningen. Når man leser de ramsalte sjømannsuttrykkene gjengitt i gruppens skriftlige innlevering, kan man forstå hvorfor dette var bordet hvor latteren var høyest: ”Grisek.k- merlespiker, Fliseguri- tømmermann, Sotengel- Maskinist, Spygatt- der vannet renner ut i rennesteinen. Gruppen oppsummerer oppgaven slik:

Det er dessverre mange av disse tingene som ikke lenger er i bruk siden vi har gått inn i en moderne tid hvor det ikke blir brukt loddeline eller en jernku, for nå har vi både hydraulikk og elektrisitet. Noen av tingene har vi nå fortsatt, så det er fortsatt ivarett noe av det gode gamle ”skrapet”. Det maritime yrket har vært en stor kilde for oss nordmenn. Vi har jo og på denne tiden oppnådd mye og vi har funnet ut av mye, men noe som vi valgte å utdype var språket som ble brukt om bord. Det var takket være det maritime språket at vi snakker så mye engelsk. Mangen av uttrykkene som brukes nå i dag om bord i en båt, er uttrykk som har gått i generasjoner. Ord som dørken, bysse og skottet er ord vi har fra hollandsk, mens andre ord som tørn ut eller å gå

bavian er ord som vi har kommet på selv. Vi er en gruppe som egentlig har valgt å gå mer på den gamle måten av dette språket, det er få av ordene som brukes nå til dags, men det er interessant og se hva det kom fra. Vi har fått stor hjelp av Sjømannsforeningen i Stavanger.

3.7 Didaktiske refleksjoner

Det handler om å legge til rette for dannelsesprosesser: skape situasjoner og møter som kan medvirke til å sette i gang dannelsesprosesser. Min egen definisjon av dannelse, støtter også opp om dette:

Dannelse er en stadig prosess der mennesket gjennom møter og dialog blir utfordret og tilegner seg innsikt og forståelse for emner og praksis, og ut i fra dette kan bruke språket til å utvikle fleksible tankemåter og dermed handle selvstendig.

Når vi legger til rette for en annen læringsarena med det formål å utvikle ferdigheter og kunnskaper elevene trenger for å kunne tenke kritisk, løse problemer, kommunisere og samhandle med andre, omtaler Klafki det som formal dannelse. Men når vi, som vi gjorde på maritimt museum, legger til rette for møter med andre livsverdener, som kan åpne opp for samtaler og tenkning, er det forenelig med det Klafki kaller kategorial dannelse.

Kategorial dannelse er den dannelsen som integrerer den formale (eleven) og den materiale (faget) dannelse som en helhet. En kategori er undervisningsinnholdet (møtet og samtalene med sjøfolkene) som kan formidle en dobbelsidig åpning (dialog subjekt –subjekt), der faget åpnes for eleven, og eleven for faget (Klafki, 1983 s. 63). Og jeg aner at vi kan snakke om disse samtalene som en prosess mot kategorial dannelse når elevene tilsynelatende ble i stand til å relatere lærestoffet til sin egen oppgave og spørsmålshorisont.

Partene i intervjusituasjonen var likeverdige, og på samme yrkesfaglige arena, yngre og eldre sjøfolk som diskuterte sjømannsyirket før og nå. De eldre sjøfolkene bidro med sine betraktninger, men viste samtidig interesse for dagens sjømannsliv. Den kunnskapen elevene tilegner seg i møte på museumsarenaen, kan få betydning for hvordan man senere overfører erfaringer til voksenverdenen. Sagt på en annen måte: elevene kan lese seg til hvilke oppgaver som kreves en styrmann, men det er først når de får gå ved siden av en styrmann på vakt, prøve selv og føre likeverdig dialog om oppgavene at de kan utvikle en forståelse for styrmannens arbeidsoppgaver, og tenke seg selv inn i rollen som en fremtidig yrkesutøver.

Når vi la til rette for dialoger mellom de unge og de gamle på Stavanger maritime museum, kan vi anta at vi la til rette for en prosess som dette. Når Jon Hellesnes (Hellesnes, 1968 s. 39) forklarer dialogen mellom to likeverdige, snakker han om det samme:

Det forestående subjekt prøver forståinga si ut på subjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod” (Hellesnes,1968,.s 39).

Det dialogiske hos Jon Hellesnes kommer til uttrykk når han sier at dialog og kommunikasjon er vilkårene for danning:

(vi) må vite om andres synspunkter for å forstå våre egne synspunkter. Vi trenger en samtalepartner for å prøve ut vår egen forståelse. På denne måten kan vår egen og den andres forståelsehorisonter gli over i hverandre, slik begge parter kommer til å forstå noe vi ikke var klar over før det var over” (Hellesnes sitert i Edvardsen, 2013 s. 33)

”Maritim norsk” ble gjennomført som en pilot der tanken var at vi skulle høste erfaringer, og utarbeide et mer varig undervisningsopplegg for påfølgende skoleår. Det å bruke museet som læringsarena viste seg å være nokså tidkrevende for skolen. Prosjektet måtte tilpasse seg skoleskipets seilingsplaner, og det var av den grunn ofte vanskelig å legge til rette for de mange besøkene som museet hadde lagt opp til. Intensjonen er likevel at museet og skolen skal gjennomføre et nytt opplegg skoleåret 2017/2018. I en evaluering av prosjektet, ytret skolens lærere og elever seg positive til opplegget. I evalueringen kom det også frem at noen av skolens lærere ikke umiddelbart så lenken til det norskfaglige i prosjektet, og mente at samfunnsfaget hadde vært et mer nærliggende fag å fokusere på.

Piloten ”Maritim norsk” ble avsluttet våren 2014 med elevenes presentasjoner, der museets personale var til stede sammen med skolens lærere. Elevene ble vurdert av sine norsklærere med summativ vurdering, det vil si en sluttvurdering der man kontrollerte om elevene hadde oppnådd den kompetansen som var målet for opplæringen. Det vil si at de fikk karakter i norsk, basert på muntlige presentasjoner og et skriftlig arbeid. Pedagogene på museet og skolens norsklærere, evaluerte undervisningsopplegget i etterkant av piloten. Elevene gjorde også en evaluering av hvordan de opplevde undervisningen.¹³⁴

¹³⁴ Underveisevaluering ligger ved i appendikset i form av skjema.

3.8 Avsluttende kommentarer

Jeg har i det foregående vist at det er mulig å undervise i fellesfaget norsk på museet.

Som vist i artikkelens innledning, var motivasjon for prosjektet ”Maritim norsk” i utgangspunktet å motvirke frafall (jmf. FYR-prosjektet) i den videregående skolen ved å legge museet til rette som læringsarena i norskfaget. Etter som prosjektet utviklet seg, valgte jeg også å perspektivere undervisningen gjennom dannelse som formål i norskfaget.

Undervisningopplegget Maritim norsk har vært et forsøk på å legge til rette museet som læringsarena, innen et området som tradisjonelt blir undervist i på skolen. Museet kan ikke drive tradisjonell norskundervisning, men kan tilby seg å være en alternativ læringsarena som muligens kan være motiverende for både lærere og elever ved yrkesfag å delta i. En erfaringsoverføring som dette er, i et profesjonsperspektiv, svært verdifull.¹³⁵

Utfordringen er å *formidle* til skolene at museet kan brukes som en utvidet kultur- og læringsarena. Det krever ikke nødvendigvis at museet har fagkompetanse i fellesfagene, men at vi kan *legge til rette* for møter. Museet har kompetanse på mange områder, hos oss har vi ansatte som har undervisningskompetanse i både fagene engelsk, matematikk og naturfag. Dette er også fag med klare dannelsesaspekter. Jeg tror likevel ikke det er så viktig at vi museumsfolk innehar kompetanse på fellesfag i den videregående skolen, selv om det helt klart er en fordel, det viktige er at vi kan åpne opp, tilrettelegge og synliggjøre museet som en læringsarena.

Slik sett kan museet medvirke til å begrense frafall i skolen. I lys av teoriene om dannelse som er presentert foran, mener jeg å ha svart på problemstillingen ”Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for dannelse?”

I prosjektet hadde elevene ved Vg2 og Vg3 allerede valgt yrkesvei, og jeg antar at møtene vi la til rette for førte elevene inn i situasjoner som kunne medvirke til å sette i gang dannelsesprosesser ut i fra at vi la til rette for dialog mellom likeverdige.

Jeg vil tilføye at kulturinstitusjonene besitter stor fagkunnskap også kan være en aktør for å forhindre frafall. I disse dager har Museum Stavanger inngått samarbeid med bygg og anleggsteknikk Vg1 i regionen. Elevene besøker museets lystgård Ledaal, redervillaen

¹³⁵ Viser her til appendikset og vedlegget ”Uformelle tilbakemeldinger” der en av elevene i chat på Facebook ytret seg om slike verdien av slike møter.

Breidablikk, og går byvandring i Gamle Stavanger. I dette opplegget får elevene en innføring i by- og arkitekturhistorie, de deltar i samtaler om byggeskikk, vernebestemmelser og estetiske retningslinjer. Alt i samarbeid med museets fagfolk. Hensikten er å være med å bidra til å hindre frafall på videregående skole og anskueliggjøre at byggfagretningen kan føre mange steder. Før Vg1-elevne skal velge hvilken vei de skal gå videre, kan slike møter muligens inspirere noen til å velge annen yrkesvei enn den de opprinnelig hadde tenkt.

Optimismen er nødvendigvis ikke like stor når det gjelder de unge sjøfolkene som har deltatt i undervisningsopplegget ”Maritim norsk”, noe som kan henge sammen med fremtids pessimisme som i 2016 råder i de maritime næringene. Kanskje kan de trøstes av de eldre sjøfolkene i Sjømandsforeningen, der flere av medlemmene har vært med på opptil flere konjunktursvingninger i handelsflåten. Og vi som formidler sjøfartshistorien helt tilbake til begynnelsen av 1800-tallet, kan også berolige elevene med at det går over. Stavanger har alltid landet på beina. Selv om det i disse dager er en fattig trøst.

Del 3 AVSLUTNING

1.0 Innledning

I det foregående har jeg synliggjort hvordan norskfaglige læringsaktiviteter på museet kan være et supplement til den undervisningen som skjer på skolen. Avhandlingen viser dette gjennom analyser av tre undervisningsopplegg, ved tre museer i Museum Stavanger. Undervisningsoppleggene har vært knyttet opp til tre sentrale begreper i formålsteksten til gjeldende norskplan: *kulturforståelse, kommunikasjon og dannelse*.

Det overordnede forskningsspørsmålet har vært:

Hvordan kan museet være en norskfaglig læringsarena?

Avhandlingen besvarer forskningsspørsmålet ved hjelp av tre problemstillinger knyttet til tre artikler.

1. Problemstillingen ”Hvordan kan museet være en arena for norsk som sentralt fag for kulturforståelse?” blir forsøkt besvart i artikkel 1, ”Kulturforståelse. Niels Waldemars reise. Kulturmøte i tekster.”
2. Problemstillingen ”Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kommunikasjon?” blir forsøkt besvart i artikkel 2, ”Kommunikasjon. ”Iddisar”. Et undervisningsopplegg på nytt Norsk grafisk museum i Stavanger.”
3. Problemstillingen ”Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt for dannelse?” blir forsøkt besvart i artikkel 3. ”Dannelse. ”Maritim norsk” på Stavanger maritime museum.”

Ved hjelp av relevant teori, analyse, tolking og drøfting av fagdidaktiske problemstillinger, har jeg forsøkt å finne svar på forskningsspørsmålet. Denne avsluttende delen av avhandlingen forsøker nå å samle tråder, og jeg vil heve blikket for om mulig få et helhetsperspektiv. Trådene er samlet under de tre problemstillingene. Jeg vil rette søkelys mot den analysemetoden som er brukt.

2.0 Hvordan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kulturforståelse?

Den første artikkelen diskuterer begrepet kulturforståelse i en fagdidaktisk kontekst. Hovedhensikten har vært å belyse museet som en arena for kulturforståelse for elever innenfor norskfaglige rammer. Det tenkte undervisningsopplegget er rettet mot elever ved studieforberedende Vg3, og planlegges gjennomført skoleåret 2017/2018 ved Stavanger maritime museum.

2.1 Funn som viser norskfaget i et historisk og internasjonalt perspektiv

Gjennom et postkolonialistisk perspektiv viser artikkelen om Niels Waldemars reise, hvordan gjenstander og arkivalier kan rekontekstualiseres, og nye fortellingen kan fortelles. Fokuset på den lille og den store fortellingen viser hvordan norskfaget og historiefaget overlapper hverandre. Undervisningsopplegget viser at norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske, det samtidige, det nasjonale og det globale. Det er egnet til å gi elevene en større forståelse av det samfunnet de er en del av, fordi det fokuserer på norsk og nordisk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv.

2.2 Funn som gjelder den materielle og det immaterielle historien

Museet er egnet til å gi elevene kulturforståelse fordi museumsarenaen kan eksponere elevene for håndgripelige eksempler fra den materielle historien, som knytter an til immateriell historie. Den materielle historien som finnes på museet, er ikke lett å bringe inn i klasserommet. Ved å komme inn på museet, kan elevene overskride sin tentative kulturforståelse ved å gå inn i det historiske eksempelmaterialet, og for eksempel inviteres med inn i arkivene. På denne måten vil jeg si at undervisningsopplegget og de didaktiske betraktningene som er fremført, viser at museet er egnet som læringsarena for å oppfylle formålsteksten om norsk som sentralt fag for kulturforståelse.

3.0 Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for kommunikasjon?

Den andre artikkelen diskuterer kommunikasjon i en fagdidaktisk kontekst. Hovedhensikten har vært å belyse museet som en arena for kommunikasjon innenfor norskfaglige rammer. Undervisningsopplegget som skisseres, er et innspill til formidling ved det kommende nye grafisk museet som planlegges i Stavanger. Her er skissert to tenkte undervisningsopplegg i

norsk, særlig rettet mot programfag medier og kommunikasjon, i den videregående skolen. Opplegget er også relevant for elever som følger norsk innenfor rammen av studieforberedende utdanningsprogram. Artikkelen viser hvordan museet, ved å fokusere på de materielle og immaterielle kulturminnene, iddisar, kan oppfylle flere norskfaglige formål.

3.1 Funn som gjelder ”Iddisar som salgsfremmende reklame”

Dette undervisningsopplegget tematiserer iddisar som sammensatte tekster. Herunder diskuteres også hva som ligger i at elevene, gjennom skoleløpet, skal tilegne seg digitale kompetanser. Relatert til produksjon av egne iddisar, vises det til viktigheten av å øve på denne grunnleggende ferdigheten. Undervisningsopplegget inneholder i tillegg en øvelse i sammenlignende reklameanalyse gjennom en kommunikasjonsmodell. Emnet aktualiserer her norskfaget som kommunikasjonsfag under formålet til faget: Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon skal elevene sette ord på egne tanker og stå frem med egne meninger og vurderinger.

3.2 Funn som gjelder ”Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet”

Undervisningsopplegget viser hvordan museet kan legge til rette for at elever kan produsere iddisar på litografiske steiner. Med utgangspunkt i Kunnskapsløftets generelle del, som vektlegger det kreative og opplevelsesdimensjonen i skolen, setter artikkelen fokus på at disse sidene ved norskfaget i den gjeldende norskplanen, er svekket fra kompetansemålene. Nytt norsk grafisk museum kan være en arena for skaperlyst og estetikk. Ved å formidle materiell og immateriell kulturarv kan museet overføre og skape forståelse for nåtiden. Det er et mål for museet at elevene, gjennom innsikt i fortidens håndverk og språket som er knyttet til det, ser nåtidens mer lettvinte produksjonsmåter i et utvidet perspektiv.

Museet kan danne en motkultur til det instrumentelle ved å være en arena for håndbåren kunnskap, dialog og opplevelse. Gjennom estetisk kommunikasjon kan vi uttrykke det som ikke er umiddelbart tilgjengelig, og som kan ha merverdi med hensyn til helhetlig læring. Habermas teori om estetisk erfaring som kommunikativ handling tematiserer iddisar som kunst og at kunsten kan finne andre uttrykk enn det verbalspråklige.

På denne måten vil jeg si at undervisningsopplegget og de didaktiske betraktningene som er fremført, viser at museet er egnet som læringsarena for å oppfylle formålsteksten om norsk som sentralt fag for kommunikasjon

4.0 Hvordan kan museet være en læringsarena for norsk som sentralt fag for dannelse?

Den tredje artikkelen diskuterer begrepet dannelse i en fagdidaktisk kontekst.

Hovedhensikten har vært å belyse museet som en arena for dannelse innenfor norskfaglige rammer. Artikkelen diskuterer også hvordan museet kan spille en rolle i diskusjonen rundt frafall i videregående skole.

4.1 Funn som gjelder dannelse

Undervisningsopplegget ”Maritim norsk” er gjennomført som en pilot ved Stavanger maritime museum. Det gjøres i artikkelen rede for hvordan museet kan legges til rette for at dannelse kan skje mellom elever og eldre sjøfolk i møter og intervjuer. I artikkelen diskuteres dannelsesbegrepet. Satt opp mot Laila Aases definisjon av dannelse, lanserer jeg min egen stipulative definisjon på begrepet. Min definisjon er tilpasset museumsarenaen og dette spesielle prosjektet.

Laila Aases definisjon går slik:

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert fagfelt (Aase, 2005 s. 37).

Min stipulative definisjon går slik:

Dannelse er en stadig prosess der mennesket gjennom møter og dialog blir utfordret og tilegner seg innsikt og forståelse for emner og praksiser, og ut i fra dette kan bruke språket til å utvikle fleksible tankemåter og dermed handle selvstendig.

Fordelen med min definisjon er at jeg ikke bruker det uklare begrepet ”oppvurderte kulturformer”, et begrep jeg har diskutert i avhandlingen. Min definisjon innreflekterer at praksiser er relevant for dannelse. Det som skiller praksiser fra kulturform, er at mennesket ikke bare deltar, men handler. Man kan selvsagt si at det å delta også vil bety å handle, men det kommer ikke klart frem i Aases definisjon.

Når de grunnleggende ferdigheter forstås som instrumentelle kommunikative ferdigheter, er det i strid med dannelsesperspektivet. Museet er egnet som arena for undervisning i norsk som sentralt fag for dannelse dersom vi kan legge til rette for *kulturmøter* og *dialog*. For å

bevare det viktige dannelsesaspektet i skolen, kan museet og skolen samarbeide om å legge til rette for dannelse og implementere dannelsesperspektivet på tvers av skillet mellom yrkesfaglig og studieforbereidende utdanningsprogram.

4.2 Funn som gjelder frafall

Artikkelen tematiserer frafall i den videregående skolen, og hvordan museet kan brukes som en alternativ læringsarena. ”Maritim norsk” viser at museet er egnet læringsarena innenfor områder som tradisjonelt blir undervist i på skolen. Jeg har vist til flere studier som sier at yrkesretting av fellesfagene kun handler om at norskfaget blir brukt som regifag for programfagene. De samme studiene sier at elevene opplever fellesfagene, også norskfaget, som lite motiverende og relevante.

Museene skal ikke bare ivareta sin samlinger, men også formidle kunnskap ut til et bredt publikum. Dette er i tråd med museenes samfunnsmandat. Jeg har vist at den generelle delen av læreplanen, norskfagets formål, hovedområdene og kompetansemålene i norsk, åpner opp for at et slikt samarbeid er mulig. Museene skal gjenspeile det samfunnet det er en del av, og være premissleverandører i et moderne demokratisk samfunn. Samtidig skal museene ha en aktiv samfunnsrolle. Slik sett kan museene medvirke til å forhindre frafall i skolen. Det handler om å knytte fellesfaget, og en relevant praksisarena, sammen med museet, som møteplass mellom (felles)fag og relevante praksiser.

På denne måten vil jeg si at undervisningsopplegget og de didaktiske betraktningene som er fremført, viser at museet er egnet som læringsarena for å oppfylle formålsteksten om norsk som sentralt fag for dannelse.

5.0 Den didaktiske relasjonsmodellen

Undervisningsoppleggene det vises til, er alle analysert ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen har vist seg å være høvelig å bruke til å planlegge for undervisning i museet. Jeg har funnet ut at modellen likevel trenger modifikasjoner for å kunne passe til museumspedagogisk planlegging. I første rekke gjelder dette interne avklaringer om forståelsen av de ulike begrepene. Museumspedagoger ved museene har ulike faglig bakgrunn, og det er et fåtall som har erfaring fra undervisningsplanlegging i skolen.

En modifikasjon kan være å implementere museets planverk i modellen, som jeg har forsøkt å vise i det foregående. Som overordnet kategori vil en slik implementering også skape et eierforhold til museets operative planer.

Noen museer bruker i modellen Heritage Learning Outcome (HLO) i sin planlegging av utstillinger og i undervisningsplanlegging. HLO er et redskap for kulturinstitusjoner som måle i hvilken grad publikum tilegner seg ferdigheter, holdninger, verdier, kunnskap og forståelse, glede, inspirasjon, kreativitet og læringsutbytte. Jeg tenker at det må finnes møteplasser her, mellom kulturinstitusjonenes bruk av HLO, og Kunnskapsløftets norskfag. Min subjektive vurdering etter å ha blitt kurset i HLO, er at Den didaktiske relasjonsmodellen er enklere i bruk enn den HLO- modellen. Den didaktiske relasjonsmodellen kan gi den enkelte pedagog en større nærhet til praksisfeltet. Museumspedagogenes tette kontakt med lærere i skolen tilsier også at det vil være mer nærliggende å bruke en modell som kommuniserer et felles forståelse av de didaktiske kategoriene.

6.0 Et blikk framover

Masteravhandlingen og de tre artiklene gir et bidrag til museumspedagogisk forskning og til forskning-og fagutvikling innenfor norsk- og kulturfaglig didaktikk. Jeg har synliggjort hvordan Museum Stavanger kan være en arena for å undervise i et bredere fagfelt enn historie. Disse undervisningsoppleggene vil kunne gå inne i Museum Stavangers planer for formidling rettet mot videregående skole i Rogaland, til et allerede etablerte kontaktnett av lærere innen de programfagene som er nevnt her. Museet har blant annet inngått samtaler med en større videregående skole i distriktet om et planlagt tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom norskfaget og programfag medier og kommunikasjon. Det betyr en utvidelse av det årlige designprosjektet IDDIS. Avhandlingen har vist at norskfaget kan innlemmes i norskundervisningen for dette programfaget. Det er allerede opprettet kontakt med en pilotskole, og planen er at IDDIS- 2017 ved Norsk hermetikkmuseum og Norsk grafisk museum, skal ha en norskfaglig vinkling. Fokuset vil ligge på iddisar som sammensatte tekster. Det er også planer om å opprette ny kontakt med Skoleskipet Gann for å etablere undervisningsopplegget ”Maritim norsk” på permanent basis.

7.0 Videre forskning

Avhandlingen viser at det museumspedagogiske feltet åpner opp for et videre forskningsområde. Det kan for eksempel være mulig å lage et opplegg som tematiserer den fjerde formålskategorien i gjeldende norskplan: Norsk som sentralt fag for identitetsutvikling. Identitet vil kunne knyttes til museets arkiver. Stavanger maritime museum spilte en rolle i Tv-serien "Hvem tror du at du er?" I etterkant av tv-innspillingen opplevde vi stor pågang fra publikum som etterspurte opplysninger fra våre sjømannsarkiver om familiemedlemmer som hadde vært til sjøs. Det hadde vært interessant å utvikle et undervisningsopplegg om identitet for elever som hadde fokus på kilder og kildegransking. Et sentralt tema her kan for eksempel være migrasjon. Norskfaget ville her vært et naturlig fag å lenke et slikt prosjekt til.

8.0 Trådene samles

I de tre artiklene har jeg vist eksempler på hvordan museet kan være en norskfaglig arena. Her har jeg også vist at det norskfaglige kan tangere mange fag. Føringer som ligger i de nye planene for fremtidens skolefag, peker mot de fire kompetanseområder: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Fremtidens skolefag er delt inn i: matematikk, naturfag og teknologi, språkfag, samfunnsfag, og etikkfag og praktiske og estetiske fag. Museet vil her kunne være en arena for å skape helhetlig kunnskap på tvers av enkeltfagene. Slik vil det ikke være noen motsetning mot bredde og dybdelæring om man tar utgangspunkt i dannelsesorientert undervisning. Dette knytter da an norskfaget som et helhetlig fag: et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.

Litteraturliste:

- Aanestad, M. (2013). *Andre verdenskrig på museum: en analyse av fire norske museers krigshistoriske utstillinger*. (Masteravhandling i historiedidaktikk). Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, Laila. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget (LNU).
- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren 1/2015*. (s. 34-35). [Online]. Tilgjengelig her: <https://goo.gl/acQwtl>. [Lastet ned: 6.5 2016]
- Aasen, A.J. (2015). Norskfaget for framtida? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. Utgave 1/2015. Oslo: Landslaget for morsmålsundervisning (LNU). (s. 25-45)
- Afdal, G. (1997). Hva er didaktikk? I Afdal, Geir, Haakedal, Elisabeth og Leganger-Krogstad (Red.), *Heid Tro, livstolkning og tradisjoner: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 26)
- Aspaas, Ø. (2005). Resepsjonestetikk og reader- response. på DockPlayer. [Online]. Tilgjengelig her <http://goo.gl/LvzSu4> [Lastet ned: 11.5 2016].
- Austbø, A.T. & Tjemsland, I. L. (2012). Niels Waldemars reise. Sjøens menn mus og mat i 1898. Om læring, historiedidaktikk og historiesyn i en museumsutstilling. *Museum Stavanger Årbok 2012*. (s. 101- 125). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/IKiAIU> [Lastet ned: 5.5 2016]
- Austbø, A.T. (2010). Sjøfolks medbrakte gjenstander- en problematisk museumskategori. I Bjarne Rogan og Arne Bugge Amundsen (Red.). *Samling og museum. Kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Oslo: Novus forlag.
- Austbø, A.T. (2012). Sjøfolks medbrakte gjenstander- en problematisk museumskategori? *Tidsskrift for kulturforskning. Volum 11, nr. 1*. Oslo. (s. 25 – 39)
- Baltzersen, R.K. (2012). Den didaktiske relasjonsmodellen. *Praksisveilederen i skolen. Pediapress. En wikibok. Versjon10*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/CEvwli> [Lastet ned: 5.5 2016]
- Barben, T. *Rudyard Kipling And The University Of Cape Town*. [Online]. Tilgjengelig fra: http://www.kiplingsociety.co.uk/paper_barben.htm . Dato ikke kjent. [Lastet ned: 14.3 2016]
- Becker, U. (1992). *The Continuum Encyclopedia of Symbols*. New York: Continuum,

- Berge, K. L.(2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategi. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/jKQMtD> [Lastet ned: 8.5 2016].
- Berge, K.L (2015). Kommunikasjon og retorisk kompetanse i norsk skole etter LK06: muligheter og utfordringer. UiO. *Powerpoint fra Skolelederdagene 2015*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/PmONrs> [Lastet ned: 7.5 2016].
- Berge, K.L. (2010). *Tekst og ytringshandlingsteori*. Skandinaviske sprogstudier. Årgang 1. Nr. 1. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/68qLBD>. [Lastet ned 5.5 2016].
- Bernhardt, N. og Esbjørn, L. (2012). Undervisning på kunstmuseer. En kort presentasjon av feltet. I Dyste, Bernhardt og Esbjørn (Red.) *Dialogbasert undervisning . Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Kap. 1 og 4).
- Bjerg, S. (2008). Fra narrativ teologi til erfaringsteologi. I Demant, Jørgen, Klostergaard Pettersen, Anders og Westergaard, Elof. (Red). *Kritisk forum for praktisk teologi*. (side 2- 17). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/lwThPs> [Lastet ned 5.5 2016].
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Språkrådet og UiO. *Bokmålsordboka og Nynorskordboka*. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/1H3rJ>
- Bostad, I. og Ottosen, O.P. (2011). Dannelse i kryssild. I Hagtvedt og Ognjenovic. (Red). *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon*. Oslo: Dreyer forlag. (s. 56-68).
- Brostrøm, S. og Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse* . Bearbeidet og kommentert av Bjørg Brandtzæg Gudem. Damm undervisning. 2. Opplag. 2010. Opprinnelig publisert 2001 i (Red.) Held, Finn og Olsen, Flemming. *Introduktion til pædagogikk. Bind 1*. København: Frydenlund.
- Bruvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole nr. 2*. (s. 19-23). [Online]. Tilgjengelig her: <https://goo.gl/UWyGq8> [Lastet ned 12.2 2016]
- Bøe, J.B. (1999). *Barnet og fortellingen. Fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Nordic Academic Press. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/uwLFFW>. [Lesedato: 12.3 2016]
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode i lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Conrad, J. (1902). *Heart of Darkness* (Originalens tittel: *Mørkets hjerte*). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/m7WlvA> [Lastet ned: 20.3 2016]
- Conrad, J. (1965). *Taifun*. (Originalens tittel: *Typhoon*). Oslo: Gyldendal norsk forlag. (s. 20-25). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/xL7iTP>. [Lastet ned: 10.3 2016]

- Crocker, P. (2012). Sardine Can Labels As Art. *A.mus.ine. The museums, galleries and collections zien by interesting people for interestes people*. [Online]. Tilgjengelig fra <http://goo.gl/icT8f6> [Lastet ned 20.4 2016].
- Da Milano, C. (2010). Museer som livslang læring. I *Norsk publikumsutviklings artikkelsamling 1* (s. 91-104). [Online]. Tilgjengelig fra <http://goo.gl/IT13bs> [Lastet ned 20.4 2016].
- Dale, E.L. (2001). John Dewey og reformpedagogikk. I Dale, Erling Lars (Red.). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk. (side. 231-257)
- Christensen, H. D.(2012). Mellom formidling og kommunikation. Eller dra autorativ viden til forhandlet viden på museer. I Maurstad Anita og Hauan, Marit Anne (Red.). *Museologi på norsk. Universitetsmuseenes gjøren*. Trondheim: Akademika forlag. (s. 123-140)
- De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok: oppslagsord: Narrativ*. Oslo: Kagge forlag. (s. 631)
- Den didaktiske relasjonsmodell. (2012). På Wikibooks. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/rnihkj>
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2015). *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak) for budsjettåret 2016*. Prop.1S (2015-2016). [Online]. Tilgjengelig fra : <https://goo.gl/6gzZMA> [Lastet ned 10.2 2016].
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. I *Nordic Journal of digital Literacy*. 01/2006. [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/QtpQWr> [Lastet ned: 12.3 2016]. (s. 58-73).
- Dysthe, O. (2012). Kunstmuseet som alternativ læringsrom. Casestudie av dialogbaserte undervisningsforløp i København. *Rapport. Del 1: Oversikter sammendrag og diskusjon av funn*. [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/QIId1s>. [Lastet ned:10.2 2016].
- Edvardsen, S.(2014). *Det litterære programmet i norskfaget. Lærerens tolkning og implementering av kompetansemålet "å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program" i Kunnskapsløftet*. (Masteravhandling, UIB). [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/TmI29p> [Lastet ned: 12.3 2016].
- Eriksen, A. (2009). Museene, nasjonen og offentligheten. I Eriksen, Anne. *Museum. En kulturhistorie*. Oslo: Pax forlag. (s. 207-223).
- Eriksen, K. (2010). *Nettavis som literacy-arena for ungdom.- en studie av navigering og oppmerksomhetsdistribusjon i lesningen orienteringsfase*. (Masteravhandling) Universitetet i Stavanger. [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/rPy8M0> [Lastet ned:28.2 2016].

- Falk, J.H. og Dierking, L.D. (2000) *Learning from museum. Visitor Experience and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. [Online]. Tilgjengelig fra <https://goo.gl/v2eOm4> [Lastet ned 4.5 2016].
- Foros, S. (2012). Dannelsens dialektikk. Spenningen mellom det formale og det materiale. I Grude Eikseth m.fl. (Red.) *Utdanning mellom styring og danning: et nordiskpanorama. (Festskrift til Gustav Karlsen)*. Oslo: Akademia.
- Forskningsrådet. (2008). *Programplan for Utdanning 2020. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020 (2009-2018)*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra <http://goo.gl/Vak87L> [Lastet ned 3.5 2016].
- Forståelse. (2016). I Den Danske Ordbog. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/1dPtXF>
- Frøyland, M. & Langholm, G. (2010). Vellykket samarbeid mellom skole og museum. I *Nordisk museologi 2*. (s.75-90).
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gruehagen, C. D. (2005). *Play it again and again. Om fiksjon og retorikk i dataspill*. (Hovedfagsoppgave i allmenn litteraturvitenskap.UiO) Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk. (s. 20-22).
- Gujord, H. (2012). Kortreist dannelsesideal. I *Nytt norsk tidsskrift. 2/2012*. (s. 223-228).
- Gustavson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (Red.) *Pedagogik og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal. Oslo. (s. 31-48).
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Utvalg og innledning ved Halvor Fauske. Oversatt av Jon-Alfred Smith og Jon-Hjalmar Smith. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hamre, H. (2008). Rekruttering av arbeidskraft til stavangerflåten på slutten av 1800- tallet. *Stavanger museums årbok 2008*. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/3RrUki>. [Lastet ned 24.2 2016].(s.129- 143).
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. (Doktoravhandling for Ph.d.-graden. UiB). Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Humanistisk fakultet. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/roGtJ8> [Lastet ned 9.5 2016].
- Helleland, I. C. (2012). Reklamebildets mange formål i mellomkrigstiden. I *Stavangeren. Medlemsblad for Byhistorisk forening Stavanger*. Nr. 3. Årgang 21.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I *Pedagogikk og samfunn. Foredrag på Vosse-seminaret 13.-15. desember 1968*. Oslo: Gyldendal forlag.

- Hellesnes, J. (1998). *Den galne grisen hans Lars Liabø og dei tre verdene hans Jürgen Habermas, eller om formalpragmatikkens grunndrag*. I Hermeneutikk og kultur. Oslo: Det norske samlaget. (s. 83-97).
- Hellesnes, J. (1969). *Pedagogikk og samfunn*. Foredrag på Vosse-seminaret 13.-15. Desember 1968. Oslo: Gyldendal forlag. (s. 27 og 39)
- Hernes, G. (2001). Statsdannelse og allmenndannelse. I Hagtvedt og Ognjenovic (Red.) *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon*. Oslo: Dreyer forlag. (s. 69-83)
- Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS. 1. utgave. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/yg4ZnM> [Lastet ned: 23.4 2016].
- Hiim, H. (2013). Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv? Oslo: Gyldendal akademisk. (s. 94-114)
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *En kritisk- humanistisk didaktikk knyttet til didaktisk relasjonstenkning*. I Hiim og Hippe (Red.) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS. 2. utgave. (s. 56-70). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/KioEiS> [Lastet ned: 7.5 2016].
- Holmesland, H. (2013). *Museenes samfunnsrolle*. Notat fra Museumsseksjonen i Kulturrådet. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/nl7XYF>. [Lastet ned: 20.4 2016].
- Hovland, A. (1999). De store linjene, om -ismer og ideologier. *Videreutdanning i flerkulturell forståelse, fellesdelen. Studieenhet 2. Kulturelle uttryksformer, livssyn og etikk*. Oslo: NKS. (s. 25-36). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/SqbDfT>. [Lastet ned: 3.4 2016].
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore og London: John Hopkins University Press.
- Johnsen, J.G. (1987). Iddisar som kulturhistorisk minnebok og forskningsfelt. *Stavanger Museums årbok. Årgang 97.* (s 5-32.) [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/NluBgR> [Lastet ned: 14.3 2016].
- Johnsen, J.G. (1991). Fra ballkort til iddisar. Utviklingen av en litografiske industrien i Stavanger før 1930. *Stavanger Museums årbok 1991*.
- Johnsen, J.G. (1993). *Iddisar – Norsk hermetikkindustri blikkfang. Perioden 1892- 1916*. (Storfagsoppgave i historie). Universitetet i Bergen.
- Kartveit, M. (1997). Let my People Go. Politisk Exodus-tolkning. I Kartveit, Magnar (Red.). *Det gamle testamentet. Analyse av tekstar i utval*. Oslo: Det norske samlaget. (s.173-174).
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortiden er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget. Oslo. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/rmDRmw> [Lastet ned: 28.11 2014].

- Kjølaas, J. (2005). *Tre forelesninger om kommunikasjon*. Høgskolen i Tromsø. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/6CZgkC> [Lastet ned: 3.5 2016].
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk- konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. København.: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.) Klim forlag.
- Knain, E. (2005). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. *I NorDiNa nr. 1*.
- Kolderup, C. F. (1974-1995). *Blad av hermetikkindustriens historie Stavanger*. Stavanger: Aktietrykkeriet. (Bind 1-6).
- Kultur. (2016). I Den danske Ordbog. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/JkdtgG>
- Kultur. (2016). I Bokmålsordboka. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/rGkTnL>
- Kulturdepartementet (1999). *Kjelder til kunnskap og oppleving*. (Stortingsmelding nr. 22. 1999-2000) Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/k85nfC> [Lastet ned 8.5 2016]
- Kulturdepartementet. (2007). *Kulturell skolesekk for framtida*. (Stortingsmelding nr. 8. 2007-2008). Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/QbYqRo> [Lastet ned 5.5 2016]
- Kultur- og kirke departementet. (2009). *Framtidens museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. (Stortingsmelding 49. 2008-2009). Oslo.[Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/lxd7I3> [Lastet ned 16.3 2016].
- Kulturform. (2016). I Bokmålsordboka. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/pXS0I7>
- Kulturform. (2016). I Den Danske Ordbog. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/CiG7UM>
- Kunnskapsdepartementet. (1997). *Om lærarutdanning*. Stortingsmelding 48. (1996-97). Oslo. [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/Dnuemg> [Lastet ned 9.5 2016].
- Kunnskapsdepartementet (1996). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (opplæringslova). (OT.prp.nr 36 1996-1997) [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/rKq9rl> [Lastet ned 14.3 2016].
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Ei blot til lyst*. (Stortingsmelding 39. 2002-2003). Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/rzMdGX> [Lastet ned 4.5 2016]
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Stortingsmelding 30. 2003-2004) .Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/443yFI> [Lastet ned 10.2 2016]
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Norsk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. (European Commission 2008.) [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/6Esl1O> [Lastet ned 15.3 2016].

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei- Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Stortingsmelding 20 (2012-2013). [Online]. Tilgjengelig fra <https://goo.gl/QeafE1> [Lastet ned 5.5 2016].
- Larsen, L.J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik, Aase, Laila (red.). Oslo: Det norske samlaget. Oslo. (s. 88-105)
- Lorentzen, R.T og Aasen, A.J. (2008). *Mål og mening med samansatte tekstar*. Skrivesenteret i Trondheim.
- Lorentzen, S. , Streitlien, Å. , Høstmarken T. og Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget. Oslo. (Kap. 5). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/8Us38F> [Lastet ned 5.5 2016].
- Forskrift til opplæringslova. (2009). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/TKHFSq> [Lastet ned 9.5 2016].
- Ludvigsen, S. (2015). Fremtidens skole. Behov for fornyelse av fagene i skolen. *Epilog*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/5VBcnN> [Lastet ned 5.5 2016].
- Lund, E. (2009). Kildegransking. I *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget. (Kapittel 5, s.104- 107).
- Lund, E. (2011). Historiebevissthetbegrepet i engelsk historiedidaktikk- teoriutvikling og didaktiske konkretisering. Tendenser i pågående forskning og praksisutprøving. *Paper*. Presentert på Den 27. Nordiske historikerkonferanse i Tromsø 11.-14. august 2011. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/87e2wy> [Lastet ned 11.5 2016].
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. (s. 28-38).
- Markedsføringsloven (2009). *Lov om kontroll med markedsføring og avtalevilkår mv*. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/j60zuo> [Lastet ned 15.4 2016].
- Maroevic, I. (1995). The museum message: between the document and information. I Hooper- Greenhill, E. (red.) *Museum, Message* (s. 24-36), London: Routledge.
- Martens, E. C. (2013). *Typografen. Ordets formidler*. 20 år i Sandvigå. 1993-2013. Stavanger: Venneforeningen for Norsk grafisk museum.
- Maurstad, A. og Hauan, M.A. (2012). Universitetsmuseenes gjøren. Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon. I *Museologi på norsk. Universitetsmuseenes gjøren*. Maurstad og Hauan(red.). Trondheim: Akademika forlag.
- Maxova, P. (2011). No reiser me heimanfrå. Om reisemotivet i Tarjei Vesaas`roman Sandeltreet. *Brüner Breiträge zur germanistik und nordistik*. (s. 19- 33).

- Metliaas, I. (2010). Grunnleggende ferdigheter og relevans. *Norsklæreren nr. 4/2010*.
- Metliaas, I. (2015). Muligheter, mål og møteplasser. *I Norsklæreren 3/2015*. Landslaget for norskundervisning. (s. 18-22)
- Mothes, M. (2013). *Samarbeid mellom lærere og formidlere ved klassebesøk til eksterne arenaer. En studie av hvordan lærere og formidlere kan ha innvirkning på utfallet av et klassebesøk til en ekstern arena i naturfag*. (Masteroppgave). NTNU. Trondheim.
- Museum Stavanger. (2013). *Plan for samlingsforvaltning. 2013-2014*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/RYbJcQ> [Lastet ned 12.3 2016].
- Museum Stavanger. (2014). *Et museumsloft for fremtiden. 2014- 2025*. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/mVUB77> [Lastet ned 5.5 2016].
- Museum Stavanger. (2015). *Iddis og iddiskonkurrans*e [Online]. Tilgjengelig fra : <http://goo.gl/9s41HQ> [Lastet ned 5.5 2016].
- Museum Stavanger. (2015). *Nytt grafisk museum*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/r8PM7C> [Lastet ned 10.2 2016].
- Museum Stavanger. (2016). *Plan for formidling*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/udYNve> [Lastet ned 3.4 2016].
- Mæland W. Ø. (2005). *Den narrative konfigurasjon av selvet. Om narrativ identitet som moralsk forankring, temporal erfaring og poetisk selvkonstruksjon*. (Hovedoppgave i pedagogikk, profesjonsstudiet Undervisning og ledelse). Universitetet i Oslo. (s. 13-14).
- Nicolaysen, B. K.(1992). Ideologi, intriger, identitet: Kan Paul Ricoeurs hermeneutikk gje perspektiv til medieforskinga. I Harald Grimen og Karl Knapskog (Red). *Teori og narrasjon. Om nyare språktenkning og språkteoretiske retningar*. Bergen: Ariadne. (s. 15-55). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/QSFO9h> [Lastet ned 10.4 2016].
- Nicolaysen, B.K. (1998). *Omvegar fører lengst. Stykkevise essay om forståing*. Oslo: Det norske samlaget. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/kyIKdH>. [Lastet ned 20.3 2016].
- Nordstoga, S. (2014). Det moglege sjølvoverskridinga. Om nokre norskdidaktiske prinsipp i lys av dannelsingsomgrepet. I Nordstoga og Kruse (Red.) *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsingsfag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Norsk ICOM. (2006). *ICOMS museumsetiske regelverk*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://norskicom.no/det-etiske-regleverk/> [Lastet ned: 28.11 2014].
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/mpAEsa> [Lastet ned 3.5 2016]

- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra : <https://goo.gl/wS6huP> [Lastet ned 3.5 2016]
- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo. [Online] Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/VoYibR> [Lastet ned 3.5 2016]
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/Zw6CG0> [Lastet ned 7. 1 2016].
- NOU1996:7. (1996). *Museun: Mangfald, minne, møtestad. (Museumsutredningen)* . Oslo. [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/14L3DA> [Lastet ned 14.3 2016].
- NOU2013:4 (2013) *Kulturutredningen 2014*. Oslo. [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/kJG0Eq> [Lastet ned 8.5 2016].
- NRK. (2002.) Hans Skrei i samtale med Ane Farsethås. *Tysk og amerikansk teori*. I programmet *Lesekunst*. [Online].Tilgjengelig fra; <http://goo.gl/PD0Kra> [Lastet ned 9.5 2016].
- OECD (2005) Adult Literacy. [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/OVKz81> [Lastet ned 5.5 2016].
- Ongstad, Sigmund. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opvurdere. (2016). Den Danske Ordbog. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm><http://goo.gl/KF2Bmk>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo.
- Oppvurdere. (2016). I Bokmålsordboka. [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/coqaW3>
- Potter, J. (1996). Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theroretical Background. I John T.E. Richardson (Red.). *Handbook of qualitative research methodes for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Books.
- Rammen, Ø. (2005). *Typografi og skrift*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Regjeringen. (2008). *Nøkkelkompetanser for livslang læring*. (EØS- notatbasen 2008). [Online]. Tilgjengelig her: <https://goo.gl/5FqMPo> [Lastet ned 5.5 2016].
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogaland fylkeskommune.(2011). *Regionalplan for museum 2011-2014*. Stavanger. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/I04ozO> [Lastet ned 4.5 2016].
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rosenblatt, L. (2005). The Acid Test for Literature Teaching. I *Making Meaning with Texts. Selected essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Røed, K.(2002). Å reise er en kunst. Tanker rundt Elias Canettis Stemmene fra Marrakesh-opptegnelser fra en reise. *Vinduet.no*. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/Yu8gjU> [Lastet ned 15.3 2016].
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books. N.Y.
- Said, E.W. (1993). Å holde nasjoner og tradisjonen stangen. I *Det intellektuelles ansvar. Reith-forelesningene 1993*. Oslo: Pax forlag A/S. 1996. (s. 39-58). [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/VQqC4O> [Lastet ned 3.4 2016].
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift nr. 1/2014*. Universitetsforlaget. (s. 30-42). [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/YjtrO5> [Lastet ned 8.5 2016].
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Phd- avhandling. Uib) Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium. Det humanistiske fakultet. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/P4yfl7> [Lastet ned 12.3 2016].
- Skaug, B. E. (2008). Jeg har slikt å gjøre. Vidjespenningens historie. *Pedimus nr. 4 2008*. Seksjon for formidling. Norges museumsforbund. [Online]. Tilgjengelig her: <http://sff.museumsforbundet.no/?p=561> [Lastet ned 2.4 2016].
- Skjelbred, D.. (2010). *Fra fadervår til facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skoleskipet Gann (2016) Tilgjengelig her: <http://www.gann.no/hjem>. [Lastet ned 5.5 2016].
- Slagstad, R., Korsgaard, O., og Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. (En PAX-bok). Oslo: Pax. (s. 37)
- Solhjell, D. (2009). *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.
- SSB.(2014). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013. Tilgjengelig her: <http://www.ssb.no/vgogjen>
- SSB (2015). Norges offisielle Statistikk VI 97. Norges Handel 1915.[Online]. Tilgjengelig her: https://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos_vi_097.pdf
- Stavanger kommune. (2013). *Kulturarenaplan.Vedtatt i Stavanger bystyre 29. oktober 2013*. [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/tjaA24> [Lastet ned10.2 2016].
- Arkivalier. (2016) I Store Norske Leksikon. [Online].Tilgjengelig fra:

<https://snl.no/arkivalier>

- Straume, I. (2013). Wilhelm von Humboldt: Fra Antikkens Hellas til det moderne universitetet. I *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal 2013. s. 7.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2014). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Phd-graden, Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo) s. 6. [Online]. Tilgjengelig her: <https://goo.gl/hfZsmB> [Lastet ned 17.3 2016].
- Sælthun, A.B. (2008). *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen. Hans-Georg Gadamer og John Dewey*. (Masteravhandling i pedagogikk, UiO). Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. [Online]. Tilgjengelig her: <https://goo.gl/awLycR> [Lastet ned 7.5 2016].
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Østlings bokforlag Symposion.
- The British museum. (2015). *Teaching History with 100 Objects*. [Online]. Tilgjengelig her: <http://goo.gl/zYsr0u> [Lastet ned 20.4 2016].
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og samfunn*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Trøndelag forskning og utvikling. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Hovedrapport med sammenligning og analyser. Trøndelag Forskning og Utvikling, Steinkjer.
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Hefte 03*. (s.193- 206) [Online]. Tilgjengelig fra <http://goo.gl/I8pXf8>.
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole, nr.2*. [Online]. Tilgjengelig fra : <https://goo.gl/UWyGq8> [Lastet ned 20.1 2016].
- Utdanningsdirektoratet.(1993). *Generell del av læreplanen. Kunnskapsløftet*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/Icq4BY> [Lastet ned 3.5 2016].
- Utdanningsdirektoratet.(2006). *Læreplan i felles programfag i Vg1 medier og kommunikasjon*. (MED1-01). Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/dc7AQI> [Lastet ned 4.5 2016]
- Utdanningsdirketoratet.(2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/i26bj> [Lastet ned 14.3 2016].

- Utdanningsdirektoratet.(2007). *Programområde for maritime fag- Læreplan i felles programfag Vg2. (MAR2-01)*. Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra <http://goo.gl/XkngLg> [Lastet ned 16.3 2016].
- Utdanningsdirektoratet.(2008). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/uT6h6T> [Lastet ned 5.5 2016].
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo.[Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/iatCZT> [Lastet ned 14.3 2016].
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk. (NOR1-05)*. Oslo. [Online].Tilgjengelig fra: <https://goo.gl/iulbDW> [Lastet ned 15.3 2016].
- Utdanningsdirektoratet.(2013). *Læreplan i samfunnsfag. (SAF1-03) Føremål til faget*. Oslo. [Online].Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/FfjLsY> [Lastet ned 14.5 2016].
- Venneforeningen for Norsk Grafisk museum (2014.) Alois Senefelder. *I 20 år i Sandvigå 1993-2013*. Stavanger. (s. 9)
- Vygotsky, L.S. (1997). *Interaction between learning and development*. I Mind and society.. MA: Harvard Univerity Press. Reprintes i Readings on the Development og Children. Second edition W.H Freeman and Company. New York. (s. 29-36). [Online]. Tilgjengelig fra: <http://goo.gl/ukeyNE> [Lastet ned 5.5 2016].
- Ydse, T. F. (2007). *Museum, arkiv og samfunn. Kunnskapsbehov og utfordringer*. Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon for Fagbokforlaget. (s. 7- 39)
- Ziehe, T. (1993). Symbolinnhold och ungdommenes kulturella modernisering. I Ziehe, Thomas. *Kulturanalyser. Ungdoms, utbildning, modernitet*. Symposium. Stockholm.

Appendiks Kulturforståelse

Figurliste

Figur 2.1: Oversikt over tilgjengelig materiale som dannet utgangspunkt for undervisningsopplegget "Niels Waldemar Larsen. Et kulturmøte i tekst.

Figur 2.2: Den didaktiske relasjonsmodellen. Etter Bjørndal og Lieberg, 1978

Nettsider

Årbokartikkel:	http://goo.gl/DLD9dn .	Lesedato: 1.3 2016
Presentasjonsbrosjyre:	http://goo.gl/DLD9dn .	Lesedato: 1.3 2016
Lærerveiledning:	http://goo.gl/ka98tX .	Lesedato: 1.3 2016
Ressurspakke til lærere	http://goo.gl/ka98tX .	Lesedato: 1.3 2016
Omtale av NWR på		
Tall Ships Races nettsider:	http://goo.gl/mPJm6O	Lesedato 15.3 2016

Faksimiler

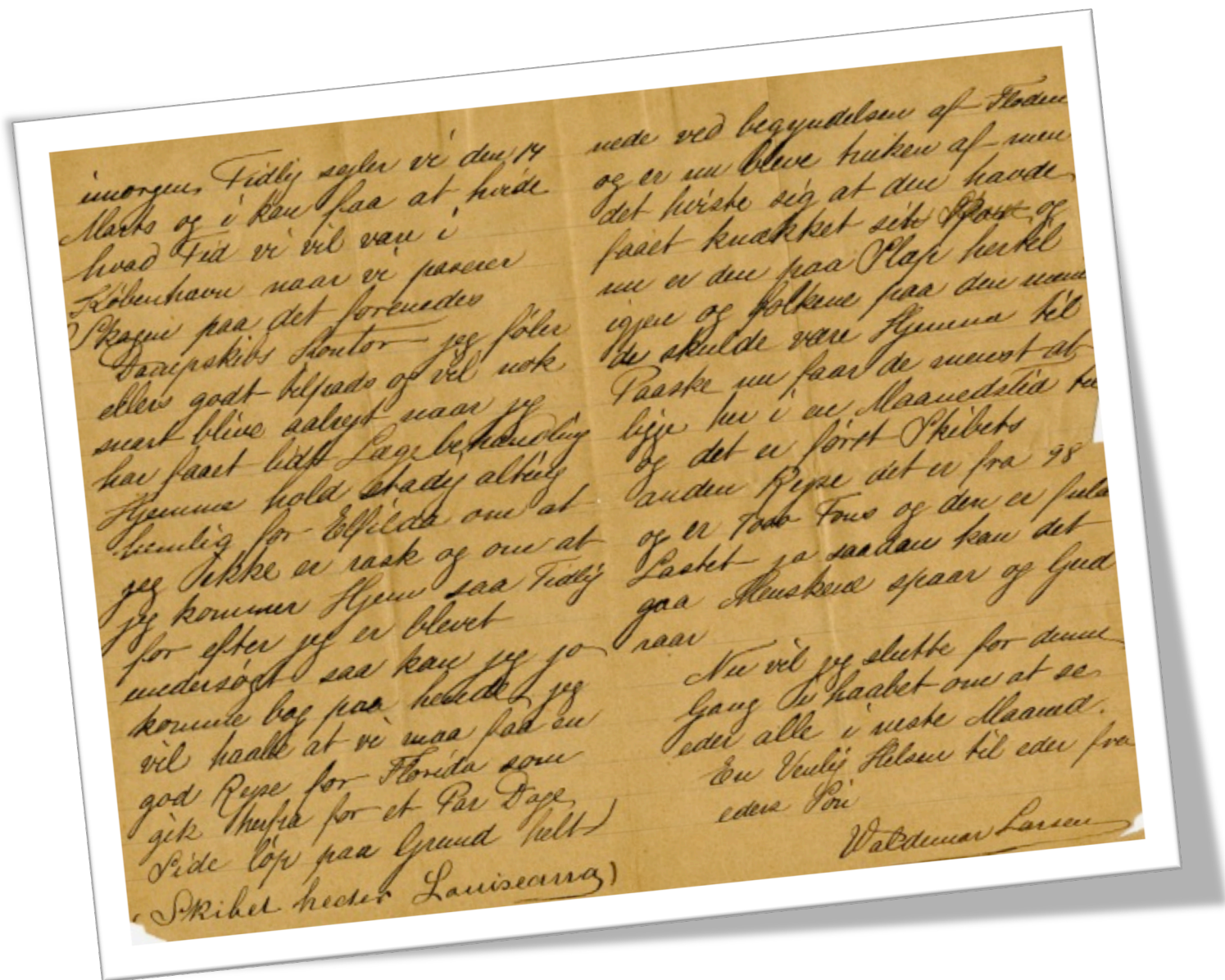
Vedlegg 1:	Faksimile av Niels Waldemar Larsens brev til søsken og foreldre. Arkiv: MUST/ Museum Stavanger.
Vedlegg 2:	Faksimile av hyrekontrakt tilhørende Niels Waldemar Larsen. Arkiv: MUST. Museum Stavanger. 2009
Vedlegg 3:	Følg brev fra Niels Waldemars Larsens familie som fulgte gaven til Stavanger Maritime museum. Følg brevet kontekstuerer Niels Waldemars reise. Arkiv: MUST Museum Stavanger. 2009.
Vedlegg 4:	Faksimile av Attest utstedt fra skipsfører Thorsen på stavangerskuta "Rosenberg" til Niels Waldemar Larsen, 12. september 1899. Arkiv: MUST Museum Stavanger.

Foto

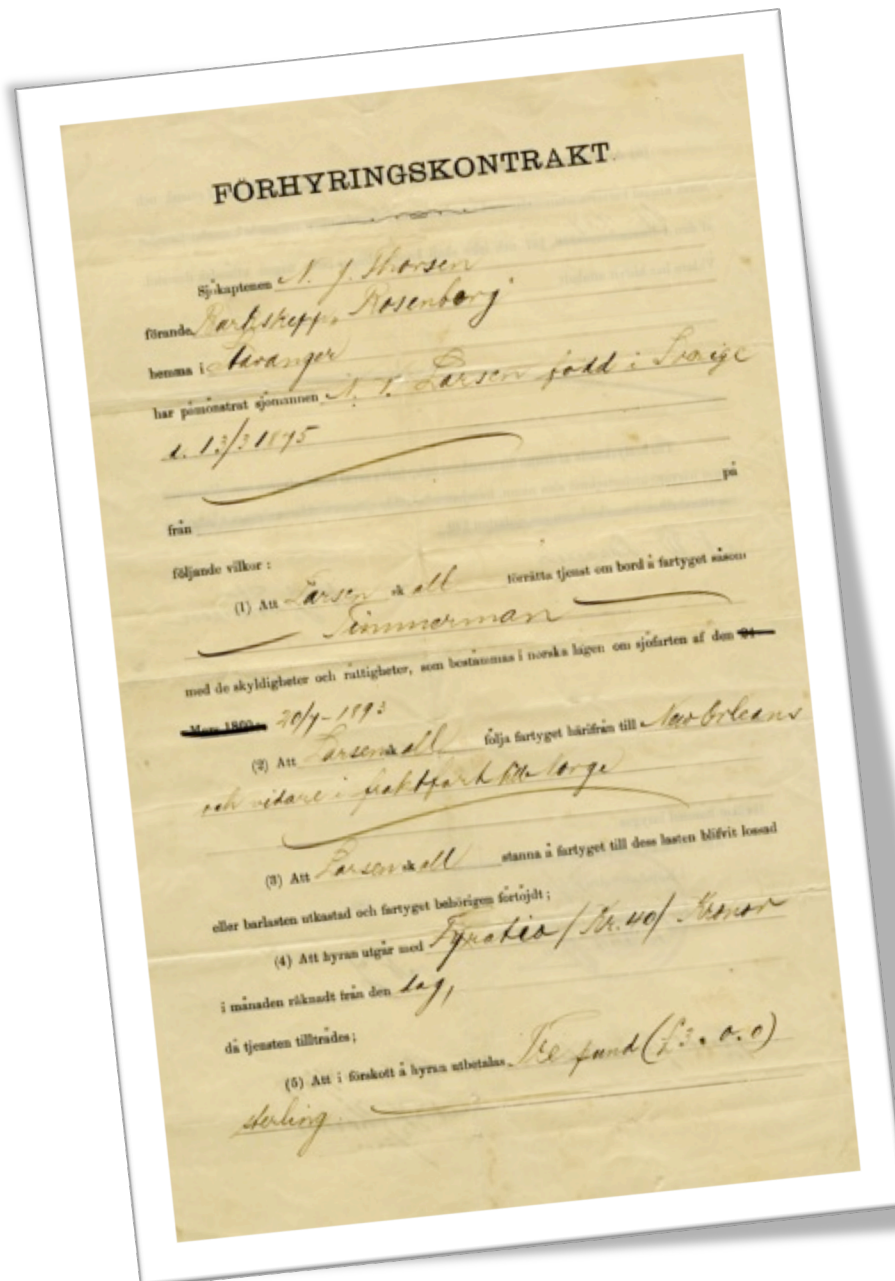
Vedlegg 5:	Foto av stavangerbarken "Rosenberg" på elva Mississippi i 1898. Foto: MUST/Stavanger maritime museum.
Vedlegg 6:	Modell av stavangerbarken Rosenberg i MUSTs samlinger. Foto: MUST/Stavanger maritime museum.

Tekstsamling

Tekstutdrag 1	Niels Waldemar Larsens dagbok.
Tekstutdrag 2	Niels Waldemar Larsens brev
Tekstutdrag 3	Brevskrivning i romanen Typhoon
Tekstutdrag 4	Sonette av Joachim du Bellay



Vedlegg 1. Faksimile av Niels Waldemar Larsens brev til søsken og foreldre. Arkiv: MUST/Museum Stavanger.



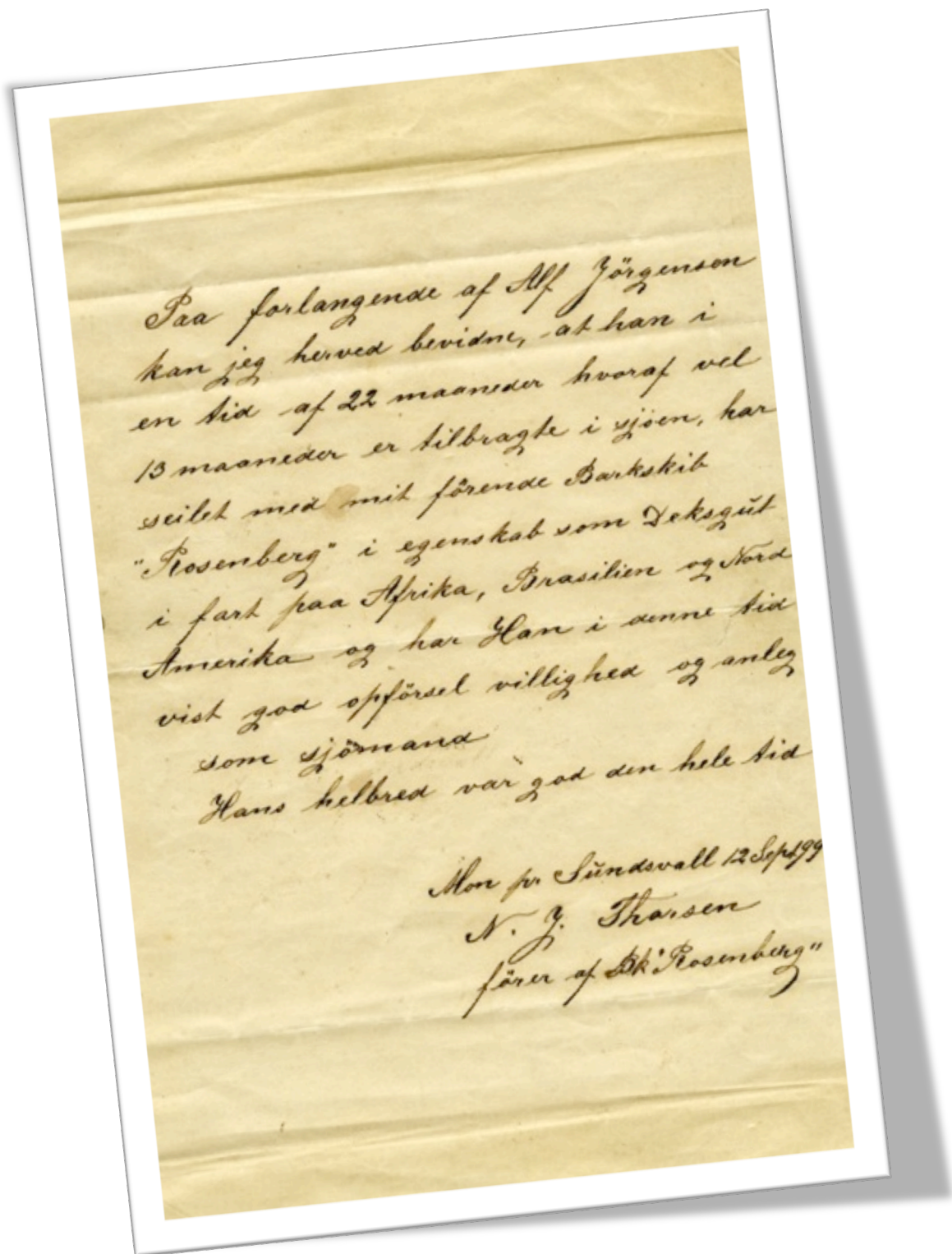
Vedlegg 2. Faksimile av hyrekontrakt tilhørende Niels Waldemar Larsen. Arkiv: MUST. Museum Stavanger. 2009

Der var oprør i Matabeleland og det engelske militær havde brug for ekstra mandskab. Helt på linie med pressgang-traditionen i den engelske marine, blev tilfældige unge mennesker, herunder vor tømrersvend, med pistol for brystet tvangsindrullet i arméen. Samtidige kommentarer til situationen går dog ud på, at der i virkeligheden ikke var brug for yderligere mandskab for at slå oprøret ned. Derimod kneb det meget med forsyningerne fra Mafeking til Bulawayo, idet der hos kvæget - man brugte oksetrukne transportvogne - var udbrudt kvægpest, som havde decimeret bestanden af trækdyr. Hvorom alting er, tømrer Nils Waldemar Larsen blev i april 1896 udstyret med gevær og patronbælte, men gjorde vist i virkeligheden blot tjeneste som oppasser i en teltlejr ved Fort Mangwe. Ved en særlig lejlighed blev han dog meget mod sin vilje nødt til at afskyde sit gevær. Han figurerer således på et gruppebillede i det engelske tidsskrift "The Review of Reviews" for den 15.8.1896 af nogle Matabele-krigere og deres banemænd i form af en henrettelsespeleton. Matabeleerne havde myrdet nogle hvide kvinder og børn. (se bilag 1).

Takket være Cecil Rhodes modige og kompetente indsats (se bilag 2 af omtale i Encyclopaedia Britannica) lykkedes det at slutte fred med matabeleerne allerede i august måned. Nils blev dimitteret fra soldaterlivet den 20. oktober 1896 men forblev i Bulawayo i forventning om god beskæftigelse dér efter ophøret af krigshandlingerne. Det slog til og han forlod først Bulawayo den 15.8.1897. Han havde en god løn, men det var dyrtid og de daglige fornødenheder slugte det meste af lønnen. Til illustration af forholdene skriver han den 17.12.1896 bl.a., at prisen for et franskbrød (11 ounce=62 Kvint) er 1,- Krone mod 8 øre i Danmark og at han med en ugeløn på 25 kroner (1,5 £) har måttet betale "7 Kr.50 øre for en Straahat og 36 Kr. for et Par Søndagsstøvler".

For sin krigstjeneste fik han som belønning tildelt et stykke land til opdyrkning i det område, der allerede året forinden havde fået navnet South Rhodesia, samt en medaille med hans navn indgraveret i kanten. Da han ikke tog jordstykket i besiddelse, hjemfaldt det siden til den britiske krone, men medaillen blev via den britiske ambassade i København udleveret til familien i 1947. Den havde i 50 år været opbevaret i forsvarsministeriet i South Rhodesia og var indpakket i gulnet silkepapir og nedlagt i en til størrelsen svarende, lille papæske. Et medfølgende brev fra ambassaden bekræftede den mundtlige overlevering om Nils's krigstjeneste og det erhvervede jordstykke i Afrika.

Vedlegg 3. Følg brev fra Niels Waldemars Larsens familie som fulgte gaven til Stavanger Maritime museum. Følg brevet kontekstuerer Niels Waldemars reise. Arkiv: MUST Museum Stavanger. 2009.



Vedlegg 4. Faksimile av Attest utstedt fra skipsfører Thorsen på stavangerskuta "Rosenberg" til Niels Waldemar Larsen, 12. september 1899. Arkiv: MUST Museum Stavanger.



Vedlegg 5. Foto av stavangerbarken "Rosenberg" på elva Mississippi i 1898. Foto: MUST/Stavanger maritime museum.



Vedlegg 6. Modell av stavangerbarken Rosenberg i MUST sine samlinger. Foto: MUST/Stavanger maritime museum.

Tekstsamling

Tekstutdrag 1. Niels Waldemar Larsens dagbok.

Ja som sagt jeg Mønstrede om bord paa Sejlskibet Rosenberg den 13 Desember, da jeg saa at det var absolutt nødvendig at forlade (Cape Town, Sør-Afrika), og jeg havde neppe holdt den gaaende en Uge til (pga dyrtid). Jeg gikk om bord den 16. Desember og Aftenen jeg glemmer det aldrig, og fra den Tid kom jeg ikke i Land i Cape Town mer. Før jeg gaar videre maa jeg skrive lidt om Skibets Alder. Det er lige Gamelt med mig, det gikk ud første Gang i 1875, og denne Kabtegn har førdt det i 10 aar. og han siger at han føler sig lige saa sikker om bord paa dette som paa Landjorden. Det vil jeg nu ikke give ham ret i: Skibets Dek er meget medtagen, og det har jeg til Dags dato lappet paa hele Vejen.

Vi leser om enkle forhold om bord og får inntrykk av en strevsom tilværelse. Dagboken viser en usminket beskrivelse av en hverdag mange sjøfolk levde under.

Vel imidlertid var den blevet Middag, og Middagen bestod af Sød Suppe for uden Kolør. men med Svesker i, og Klipfisk af den billigste sort. Jeg begynte paa Varene, men spiste kunmeget Lidt. Jeg sad kun og stak og imellem i det, for Appetidt havde jeg ikke noget af.

Niels Waldemar skildrer i dagboken arbeidet han utfører, maten han spiser og et nært vennskap med kokken og kapteinen om bord.

Vi er 15 Mand om bord i Rosenberg alle Talte: Kokken han er den eneste som der er en lille smule Liv i og ham har jeg tidt-lidt komers med, og faar jo ogsaa lidt extra naar jeg løber kort af et ellers andet for vi faar jo Naturligvis hvor (vår) relimenterede delt ud en gang om Ugen, og det er om Lørdagen, men jeg kan ikke faa det til at strække lenger end til Torsdagen. (...) Tiden gaar ellers temelig godt for mig naar jeg arbeider. Kabtegnen og mig er fine Venner. Han fortæller mig alt. Han var lidt bøs over for mig i førstningen, men da han merkede at denne Rejse paa 6 Uger, da kabtegnen mener vi skal faa god Vend for en Tid inu.

Han forteller i detalj om et øreverk og hvordan han leges:

Klokken 5 ! blev jeg kald, men sagde at jeg var daarlig og meddelte om at jeg var vognet om Natten og maatte staa op og kaste op. Naa jeg fik lov at ligge, stod op henaf Middag, men spise kunde jeg slet ikke. Jeg spaserede omkring paa dækket det meste af Dagen, for jeg tenkte at den friske Luft var god for mig.

Reisen Fra Cape Town til New Orleans tok 52 dager og NWR forteller:

Mandag den 23 Klokken 10 Formedag kunde vi begynde at skimte Land og Kl 12 Middag Paserede vi Øen. Dens navn var Barbedus (Barbados). Vi Signaliserede til land, og bad den "+ Telegrafere til Stavanger at vi var kommet saa langt. Og der kom et Par Baade ud og spurgte om hvor vi kom fra, og hvorlunge at vi haved været i Søen. Vi var 33 Dage fra Cape Town og til Barbedus, og i den Tid saa vi ikke andet end Himmel og Vand. Øen var køn at se ude fra, og skal være meget frugtbar. Samme dags Nat paserede vi imellom 12 og et 2 små Øer. Den ene var kun beboet. I Dag har

vi den 25 Januar og er 36 Dage ude. Vi faar maaske ro for nu tager Vende lidt af. Vi vil i slutningen af denne Uge Pasere en annen Ø ved navn Heiti (Haiti), og saa vil vi pasere Cuba paa den ene Side og Jameika paa den anden side. Det høre alt sammen til de Vestindiske Øer. Barbedus er Engelsk Besiddelse og Heiti og Cuba Spansk, og Jameika Engelsk. Vi får også høre detaljert om da skipet ble slept opp elva Mississippi. Søndag den 5 Februar. Den 1. Februar paserede vi Cubas sidste Fyrtaarn (i) enden paa Cuba, og igaar Morges Klokken 4 kunde vi se New Orliens Fyr. Og da hejsede vi Los Flag, og en Togbaad (Tug boat = taubåt) kom ud ved 6 Tiden med lods og trak os en 5 Mil op i Mesesepe Floden (Mississippieleven), hvor vi ankom ved 9 1/2 Tiden.

Etter hvert skriver NWR om å lengte hjem, han lengter ette å lese nytt hjemmefra:

Jeg lenges meget efter Breve, men nu varer det ikke saa lenge heller, og lige saa snart som at jeg har faaet Brevene saa har jeg nok at skrive om til breven hjemad, for jeg har oplevet ikke saa lidt siden jeg forlod Cape Town. Vi har haft en uhyre Rejse: Distangsen fra Cape og til New Orliens er over 6000 Mil og tager ellers mellem 50 og 60 Dage, saa vor Rejse er ualmindelig god og hurtig.

Tekstutdrag 2. Niels Waldemar Larsens brev

KÆRE FORELDRE OG SØSKENDE!

I Dag er det alsaar min Fødselsdag. Jeg har lige vært en Thur Oppe i byen for at høre om der skulde være nogle Breve. Jeg gikk heller ikke forgæves for endelig var mine Breve kommet fra Afrika, alsaar mine Julebreve. Det kunde jo ikke være fortidlig at modtage disse?

Efter hva jeg kan forstaa paa Hermans Brev mangler det et Julekort fra eder og et Brev fra Elfrida. Jeg tenkte Maaske at jeg skulde havet faaet Svar paa mine Breve fra den 13 og 15 fra forrige Maaned, men forgæves. I morges Tidlig segler vi den 14 Mars og i kan faa at hvide hva Tid vi vil være i København naar vi passerer Skagen paa det forenedes Dampskib. Jeg føler ellers godt telfreds og vil nok snart blive aalreit naar jeg har faaet lidt Lægebehandling. Hjemme hold stadig aldeles Hemlig for Elfrida om at jeg ikke er rask og om at jeg kommer Hjem saa Tidlig, for efter jeg er blevet undersøkt saa kan jeg jo komme bag paa hende. Jeg vil haabe at vi maa faa en god Reise for Florida som gikk herfra for et Par Dage Side løp paa Grund helt. Skibet heder Louiseanna. Nede ved begynnelsen av Floden og er nu bleve trukken av men det hviste seg at den havde faaet knakket sit Ror og nu er den paa Plass hure???? igjen og folkene paa den venter de skulde være flytende tel Paaske. Nu faar de senest at ligge her i en Maanedstid tel og det er Førend? Skibets anden reise. Det er fra 98' og er ? Tow og den er fuldt Lastet. Ja saadan kan det gaa. Menskene spaar og Gud raar. Nu vel jeg slutter for denne gang i Haapet over at se eder alle i neste Maaned. En Venlig Helsen til eder fra eders Søn Waldemar Larsen

Tekstutdrag 3. Brevskrivning i romanen Typhoon

Kaptein Mc Wirr:

og kaptein Mac Wirr skrev hjem fra China-kysten tolv ganger om året, med det stillferdige ønsket ”hils barna fra meg” og underskrev seg ”din hengivne mann,” så rolig, som om disse ordene, brukt av så mange menn, bare var skriftegn og visne i sin mening.

Chiefen Rout

(Salomon) Rout skrev også brev, men ingen om bord visste hvor meddelsom han kunne være med brev i hånd; for førstestyrer hadde fantasi nok til å holde skuffen sin låst. Hans kone nøt i høy grad hans stil. De var barnløse; og fru Rout, en svær, høybarmet, trivelig dame på førti, bodde i en liten villa nær Teddington, sammen med Routs tannløse og ærverdige mor. Hun pleide å løpe gjennom posten, under frokosten, med livlige øyne, og skille ut fengslende avsnitt med glad stemme til den døde gamle damen.

Styrmann Jukes

Jukes skriver også brev og åpner sitt hjerte til en gammel venn som seiler som annenstyrmann på en Atlanterhavsbåt. Først og fremst skriver han om fordelene ved å seile østpå, og antyder at det var andre greier enn Atlanterhavsfarten:

Han lovpriste himmelen, havet, skipeene og det fjerne Østens makelige liv. Og han svor på at ingen kunne bite Nan-Shan som sjøbåt. Vi har ingen uniformer med snorer her om bord, men vi er som brødre, skrev han. Vi har felles messe alle sammen, og kosten er fin-fin. Alle maskinkarene er kjekke karer, men kan ikke vente bedre fra den kant. Chiefen, gamla Salomon, er en hyggelig fyr. Vi er fine busser. Du kan ikke finne en roligere skipper enn vår. Av og til skulle en tro at han ikke hadde vett til å se det som er galt om bord. Men det er det ikke. Kan ikke være det. Han har ført skip i mange år nå. Han gjør aldri noe som er bent frem dumt, og skuta får han frem uten å sjenere noen.

Tekstutdrag 4. Sonette av Joachim du Bellay

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage. Ou
comme celui- là qui conquit la Toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison.
Vivre entre ses parents le reste de son age.

Oversettelse:

Lykkelig er den, som i likhet med Odysseus har gjort en vakker reise / Eller som den som erobret det gyldne skinnet, / og siden vendte tilbake, full av kunnskap og fornuft. / For å leve blant sine egne resten av sitt liv!

Appendiks Kommunikasjon

Vedlegg 1	Modelltekst. Reklameanalyse av iddisen ”Skipping Girl”
Vedlegg 2	Prosessmodellen
Vedlegg 3	Reklameanalyse
Vedlegg 4	Prinsippskisse for fremstilling av 3- fargers iddis for steintrykk
Vedlegg 5	Illustrasjon over arbeidsprosessen med å lage iddisar på litografiske steiner. Faksimile fra nettsiden til Norsk grafisk museum – museumstavanger.no

Foto:

Foto 1.	Eksempel på litografisk stein med iddismotiv. I Norsk grafisk museums samlinger. (ST-G O1988). Foto: MUST/Ilt
Foto 2:	Leder av venneforeningen ved Norsk grafisk museum, Erik Martens, demonstrerer en trykkpresse for litografiske steiner i museets midlertidige lokaler i Storgaten. April 2016. Foto: MUST/Ilt

Vedlegg 1. Modelltekst



Modelltekst ut i fra iddisen Skipping girl. Gjennomgås med elevene i plenum før de løser gruppeoppgavene til undervisningsopplegget **Iddisar som salgsfremmende reklame.**

1. Innledning(Kontekst, målgruppe, kommunikasjonsmodell (prosessmodellen) og eventuell støy i kommunikasjonen)

Iddisen som skal analyseres er en reklame for hermetikkfabrikant Christian Bjelland &Co A/S. Iddisar ble produsert i millioner for å pryde hermetikkboksene med brisling som ble eksportert til over hundre land for over hundre år siden.

2. Beskrivelse (Denotativt nivå- Det vi ser og kan lese direkte ut av reklamen. Gi en mest mulig direkte og nøytral beskrivelse)

Iddisen domineres av en kvinne i bunad som hopper tau. I bakgrunnen ser vi en sjø og båter og husrekke. Ved husrekken står en skikkelse, det kan se ut til å være en mann fordi han har bukser. På sjøen kan vi se en seilbåt. Over kvinnen står det med stor skrift: Skipping Girl Brand. I mindre skrift under jenta står teksten: Delicious Norwegian brisling in pure olive oil. På venstre side av jenta står teksten Extra Fancy Quality. Teksten til høyre er :Net Weight 3 ¾ OZ. Under denne teksten kan vi lese Union Canning co. Stavanger- Norway.

3. Utredning (utdypet beskrivelse og nærmere forklaring, blikkfang, komposisjon, fargebruk)

Hardangerbunaden kvinnen har på seg viser at vi nok befinner oss i Norge. Sjølandskapet og sjøhusene kan derimot være et motiv som er karakteristisk for flere nordiske land.

4. Tolkning (Beskrivelse av konnotativt nivå. Hvordan oppfatter mottakeren virekmidlene? Bruken av tegn, koder og konvensjoner)

Et bilde er i utgangspunktet åpent for mange tolkninger. Det er flertydig men her begrenser hardangerbunaden og teksten tolkningsmuligheten. Hva mener dere?

5. Vurdering (Plassering av budskapet i en kulturell og samfunnsmessig sammenheng. Ideologi, indirekte og direkte budskap)

På hvilken måte reflekterer reklamen tiden den er blitt til i? For å finne svar på det må vi se på det som ikke står i annonsen. Retter reklamen seg like mye til menn som til kvinner? Tatt i betraktning at teksten såtr på engelsk, må man anta at sardinene er medt for det internasjonale markedet. Vi vet at iddisar som spilte på det nasjonalromatiske ofte var rettet mot for eksempel det amerikanske markedet. Her kan det tenkes at det er nostalgi som skal få amerikanere til å spise sardiner. Hva mener dere?

6. Konklusjon (Oppsummering. Når budskapet frem til mottakerne på en vellykket måte?)

Dette er en reklame som ikke skiller seg fra andre reklamer i tiden. Mangfoldet av iddisar lærer oss at iddisane kunne være rettet mot mange forskjellige målgrupper. Hva synes du?

Vedlegg 2. Prosessmodellen.

Pensun for programfag Medier og kommunikasjon.

Prosessmodellen beskriver hvordan et budskap overføres mellom sender og mottaker og hvordan dette budskapet kan møte ulike hindringer. Hentet fra *Mediemøter 1*, s. 16.

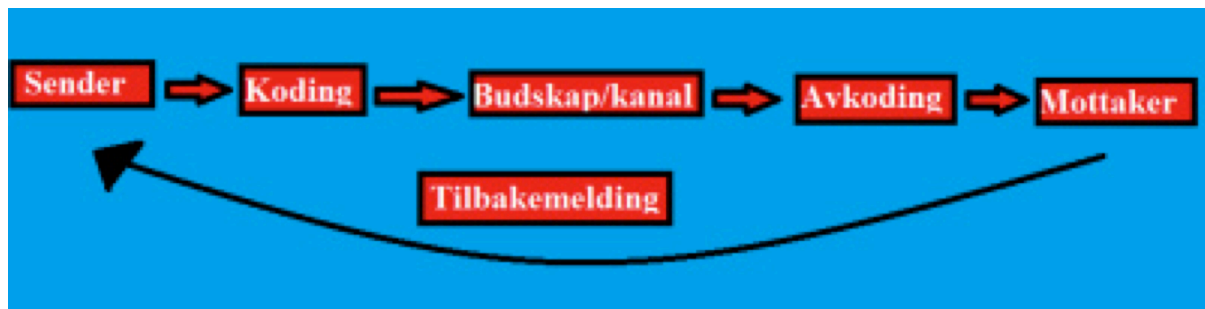


Foto hentet som eksempler til bruk i oppgave 1. Iddisar som sammensatte tekster.

Vedlegg 3. Reklameanalyse.

Punkter til bruk for analyse av iddisar. Oppgave 2 og 3.

Tekstmodellen er kjent for elevene programfag medier og kommunikasjon.

Hentet fra *Mediemøter 1*, s. 27- 28.

Innledning:

Kontekst, målgruppe, kommunikasjonsmodelle, (prosessmodell) og eventuell støy i kommunikasjonen.

Beskrivelse:

Beskrivelse på denotativt nivå, det vi ser eller det vi kan lese direkte ut av reklamen.

Utredning:

Utdypende beskrivelse og nærmere forklaring, blikkfang, komposisjon, fargebruk

Tolkning:

Beskrivelse på konnotativt nivå. Hvordan oppfatter mottakeren virkemidlerne? Bruken av tegn, koder og konvensjoner.

Vurdering:

Plassering av budskapet i en kulturell og samfunnsmessig sammenheng. Ideologi, indirekte og underliggende budskap.

Konklusjon:

Oppsummering, Når budskapet frem til målgruppen på en vellykket måte?

Vedlegg 4. Prinsippskisse for fremstilling av 3-fargers iddis for steintrykk.

Skisse til bruk for undervisningsopplegg 2: Iddisar som visuell kultur og kilde til kreativitet

1. Skisse for godkjenning av oppdragsgiver og som underlag for den videre trykkprosessen.

2. Utarbeidelse av nøyaktig konturtegning.

3. Konturtegningen (med ikke-trykkende farge) overføres til 3 litografiske steiner - en stein for hver farge.

4. Litografen bruker fet tusj/kritt og tegner inn hver trykkfarge på steinene. NB! Ofte ble avtrykket overført til en gummiduk som igjen gav avtrykk på papiret. Hvis man valgte å trykke direkte fra stein til papir måtte motivet tegnes speilvendt.

5. Samtrykk av de tre fargene gav det endelige resultatet.



(Hentet fra ressursiden til [museumstavanger.no/grafisk museum](http://museumstavanger.no/grafisk_museum))



Illustrasjon over arbeidsprosessen med å lage iddisar på litografiske steiner. Faksimile fra nettsiden til Norsk grafisk museum - museumstavanger.no



Eksempel på litografisk stein med iddismotiv. I Norsk grafisk museums samlinger. (ST-G 01988). Foto: MUST/Ilt



Leder av venneforeningen ved Norsk grafisk museum, Erik Martens demonstrerer en trykkpresse for litografiske steiner i museets midlertidige lokaler i Storgaten. April 2016. Foto: MUST/Ilt

Appendiks Dannelse

Vedlegg 1

Oppgavetekster gitt til elevene ved Skoleskipet Gann

Vedlegg 2

Skjema for underveisevaluering undervisningsopplegget Maritim norsk. Pilot på Stavanger maritime museum, høsten 2013.

Vedlegg 3

Faksimile av elevoppgave om losen innlevert i norskprosjektet Maritim norsk på Stavanger maritime museum. Intervju med pensjonert los, Lars Fiskå, medlem av Stavanger Sømmandsforening.

Vedlegg 4

Oversikt underveisevaluering undervisningsopplegget ”Maritim norsk”. Pilot på Stavanger maritime museum, høsten 2013.

Vedlegg 5

Logger over Facebook-chat med elevene på skoleskipet Gann.

Vedlegg 6.

Utvalg fremsider undervisningsopplegget Maritim norsk.

Oppgavetekster til piloten Maritim norsk	Ressurser
Det doble kompasset .Finn ut så mye som mulig om dette kompasset	Kompass fra Bergen Nautikk på Stavanger maritime museum.
Hvordan var det å være kaptein om bord på NAL skipet Stavangerfjord?	Kontaktperson i Sjømannsforeningen Foto av Stavangerfjord. Kort. Artikkel i to ukeblad. Filmer. Lydklipp. NAL- utstillingen på digitalt museum. Bergen sjøfartsmuseum.
Forlis.Ulykkesskipet Sandeid. Hva skjedde egentlig da Sandeid gikk ned?	Avisutklipp i smms arkiver Skipskort i smms arkiver ligger vedlagt.
Førstereisgutt . Fortell om en førstereisgutt du kjenner født mellom 1920- 1960	Dersom du ikke kjenner noe på denne alderen som har vært til sjøs, kan du får intervjuet en av medlemmene i Sjømannsforeningen
Å lengte hjem. Fortell om noen som har lengtet hjem. Kjenner dere noe som har lengtet hjem? Er det noen dere kan intervjuet? Kanskje du lengter hjem selv?	Brev, kort fra våre samlinger. Egne brev/ kort i familien? Kopi av dagboken til Niels Waldemars reise, andre brev/kort vi har tilgang på her på smm. Nettstedet Digitalt fortalt. Intervjuer med pensjonerte sjøfolk i Sjømandsforeningen. http://www.museumstavanger.no/Portals/48/opplev%20og%20laer/laererveiledninger/Ressurspakke%20til%201%20C3%A6rere%20Niels%20Waldemars%20reise.pdf Digitalarkivet: http://digitalarkivet.no/utstilling/cross.htm
Tre skip Fortell om tre norske skip fra tre tidsepokener. Kanskje du har lyst til å skrive om noen spesielle skip? På smm har vi flere modeller og dere må gjerne ta dere en tur i utstillingene våre og velge skip å skrive om. Vi har skipsregister fra langt tilbake i tid og frem til vår tid. Bestem dere først for hvilket skip dere vil skrive om.	Skipsregisterne , filmer og fotokort på biblioteket på Stavanger maritime museum. Skipsmodeller i våre utstillinger. Skipsregister på nett: http://www.sjofartsdir.no/fartoy/registrere-fartoy/norsk-ordinat-skipsregister-nor/
KNOP! Hva er egentlig KNOP?	Litteraturforslag , foto og tips om filmer ligger i ressurspermen gruppen får. Se også håndloggen i våre utstillinger.
Fyr før. Fyr nå! Om fyr langs kysten.	Nettressurser: http://www.kystverket.no/Kystkultur/Fyrstasjoner/Alle-norske-fyr/ Litteratur: Vi sender med dere litteratur om norske fyr.
Lengde og breddegrad Hvordan forklarer vi lengde og breddegrad?	Litteratur ligger i ressursheftet dere har fått. Video NRK: http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/582507 Stor lenkesamling om emnet: http://viiverden1-4.cappelendamm.no/c305874/artikkel/vis.html?tid=310625&strukt_tid=305874
Krigsseiler .Fortell om en sjømann som seilte til sjøs før og under krigen.	Nettsted: Digitalt fortalt Sjømennenes minnehall: Minnehallen.no Arkivet om krigsseilerne: http://www.youtube.com/watch?v=VJCxRYIVs60
Strandet på en øde øy! Bruk kilder og fortell om Seladons forlis	Bøker, artikler, nettressurser, fotokort, film
Sekstanten Oktanten Hva i all verden er en sekstant og en oktant?	Gjenstand: Sekstant og oktant, gjenstander på maritimt museum. Nettressurs: http://no.wikipedia.org/wiki/Sekstant Digitalt museum: http://digitaltmuseum.no/search?query=sekstant&js=1 mons: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Using_sextant_swing.gif
Brislingfisker 1909 og 2013. Forskjell på fiske før og nå!	King Oscar Christian Bjelland http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/295230 https://www.sildelaget.no/21879

	Diverse litteratur fra hermetikkmuseet er vedlagt i ressursheftet dere får.
Maritim ordbok Gamle eller nye sjømannsuttrykk ? Ta en runde på Gann og ta bilde av, film med kommentarer av uttrykk som brukes i dag.	Maritim ordbok Hvilke ord fra maritim ordbok brukes i dag om bord på skip? Flere kopierte kilder er vedlagt i ressursheftet dere får.
Tre kokker tre menyer: 1890, 1970 og 2014 Fortell om kokkeyrket gjennom tre tider	Matseddel fra Bark Rosenberg Menykort Stavangerfjord Meny Island Constructor ligger i ressursheftet dere har fått.
Vindkraft, damp, motor? Fordeler og ulemper?	Diverse kopierte kilder som ligger vedlagt i ressursheftet dere har fått. http://www.kyst-norge.no/?k=2909&id=13787&aid=6411 Artikkel fra Stavanger sjøfartsmuseum: Engine Indicator Instrument 1 Gjenstand: modell av dampmaskin
Mann over bord! Hvordan forhindre ulykker om bord Rutiner og prosedyrer.	Arbeidsmiljøloven til sjøs: http://www.regjeringen.no/nb/dep/nhd/dok/nou-er/2012/nou-2012-18/6/5/3.html?id=706429 Mann over bord- beredskap: http://www.norskoljeoggass.no/Global/Retningslinjer/HMS/Beredskap/096%20-%20Anbefalte%20retningslinjer%20for%20mann%20over%20bord%20beredskap.pdf
LOS? Hvorfor trenger vi losen? Intervju med loser i Stavanger Søemandsforening	http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1989-06-16-59 http://www.kystverket.no/Maritime-tjenester/Lostjenester/Losloven-og-losplikt/ http://www.statkart.no/Kart/Nautiske-hjelpemidler/Den-norske-los/

Vedlegg 1. Oppgavetekst gitt til elevene ved skoleskipet Gann.

Evalueringsforsøk med norsk på maritimt museum

Hei dere og takk for sist! Som dere vet skal jeg skrive en oppgave om å undervise i norsk på maritimt museum. Den oppgaven skal jeg ikke begynne å skrive på før til neste år. Før jeg begynner å skrive er jeg interessert i noen tilbakemeldinger fra dere om hvordan dere syntes det var å skrive norskoppgaver på denne måten.

+ sider	- sider

Har du noen gode råd til museet ?

Hva har du lært?
-
-

Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter å ha løst oppgaven?

Vedlegg 2. Skjema for underveisevaluering undervisningsopplegget Maritim norsk .Pilot på Stavanger maritime museum, høsten 2013.

INTERVJU MED STATSLOS LARS FISKA

I forbindelse med dette prosjektet har vi intervjuet en tidligere los med navn Lars Fiskaa (78).

Etter videregående når Lars var fylt 18 år bestemte han seg for å reise ut på skip som dekksgutt. Der var han frem til han hadde samlet opp nok fartstid til å kunne begynne på styrmannsskolen og til slutt bli navigator. Lars er også en av få sjømenn som har utdanning fra skipperskolen, den eneste skolen i Norge som var lokalisert i Oslo, og som jobbet med å utdanne styrmenn til å bli lærere på styrmannsskolen. Skolen hadde navigasjonsfag med fordypning i matematikk og fysikk. Lars jobbet som lærer i to år etter han hadde tatt eksamen fra skipperskolen og reiste deretter ut som styrmann igjen, men ble aldri kaptein på store båter.

To år senere begynte Lars i kystverket. Der jobbet han som skipsfører og sjef for båtene som gikk rundt norskekysten og la grunnlaget for sjøkartene slik de er i dag. I 10 år reiste han ut med en gjeng hydrografer og foretok målinger av sjøbunnen samt lokaliserte alle skjær og grunner mm. Tidsløpet for målingene gikk fra påsketider og ut hele sommeren, og vinteren ble brukt til å bearbeide materialet og produsere kartene.

Før i tiden var grensen for å bli los 40 år, og når Lars var 39 sluttet han som skipsfører for kystverkets kartbåter og begynte aspiranttiden som statslos for samme firma. Han stilte sterkt som kandidat da han hadde lang erfaring med å lese kart, samtidig som han var svært godt kjent i mange områder, hvor han i senere tid også skulle jobbe som los. Da Lars begynte læretiden som los gikk han rett ned på kaien i Stavanger og snakket med Kapteinen om bord om han kunne være med på seilasen til Bergen. Hele turen gikk for det meste i å observere farvannet, og da spesielt lykkesektorer, sjømerker og jernstaker.

Lars beskriver jobben som los som krevende men samtidig som et av de bedre yrkene som eksisterer da han aldri har hørt om noen los som har sagt opp jobben. Det eneste den pensjonerte statslosen hadde å tilføye om negative sider med yrket var at noen av køyene på enkelte båter ikke alltid var svært behagelige.


Turnusen er jo selvfølgelig mye mer familievennlig enn hva den er når du reiser ut som styrmann eller kaptein. Vaktene gikk for det meste i to uker på og tre uker av, der du hadde 24 timers vakter i to uker, og alltid måtte "sove med et øye oppe" og rykke ut dersom det var en båt som trengte los. De fikk vanligvis to timers varsel om båter som skulle loses, men kun en time om natten. Friperiodene på vakt brakte han ofte til å være hjemme med familien og stelle i hagen.

Yrket som los gav nye utfordringer hver eneste dag da ingen av båtene var like, og det tok vanligvis litt tid med å bli kjent med skipet. Derfor tar aldri losen full kontroll over båten, verken når det gjelder styring eller manøvrering, for det er kun en person som kjenner skipet best, nemlig kapteinen. Lars sammenlignet yrket som los som å være rådgiver, da det er det en

Vedlegg 3

Faksimile av elevoppgave om losen innlevert i norskprosjektet Martim norsk på Stavanger maritime museum. Intervju med pensjonert los, Lars Fiskaa, medlem av Stavanger Søemandsforening.

Gruppe	Medlemmer	Veileder	Trenger hjelp?	Har fått hjelp
Fyr	[REDACTED]	Anne Tove	nei	
Brislingfiske	[REDACTED]		Har fått hjelp	Ligger godt an
Mann over bord	[REDACTED]		JA	Intervjuet en av søemendene
Los	[REDACTED]		Ja	Har intervjuet los
Forliset om Sandeid	[REDACTED]	Erik	Nei, men trenger avismateriale om alt om forliset.	Blir sendt på facebook idag
Det doble kompasser	[REDACTED]	Bitten	Tenger mer hjelp til å få kontakt med Bergen Nautikk og hvor kompasset ble funnet	Veileder sier de har fått kontaktinfo til kontaktpersoner
Seil, damp og motor	[REDACTED]	Ingrid	Ligger godt an	
Tre skip	[REDACTED]	Harald Hamre	Skal ringe Harald Hamre	
Seladon	[REDACTED]	Ingrid	Har ikke sett filmen om Seladon ennå	
Los	[REDACTED]	Ingrid	Nei, de ligger godt an	
Maritim ordbok	[REDACTED]	Ingrid	Trenger hjelp til flere ord og uttrykk	Har fått hjelp, vært på Sømandsforeningen flere ganger.
Sekstant og oktant	[REDACTED]		Trenger ikke hjelp, men Kai Morten har bedt om flere kilder til sekstant og oktant	Kan komme fredag og intervju Søemennene?
Førstereisgutt	[REDACTED]	Tarjei	Trenger hjelp	Må komme til museet
Los	[REDACTED]	Ingrid	Har fått hjelp og har intervjuet en los	
Styrmann på Stavangerfjord. NB! Oppgaven er endret til Styrmann	[REDACTED]		Har fått hjelp, men intervjuobjektet er endret. De har truffet en som tidligere var styrmann, men ikke på Stavangerfjord	
Å lengte hjem	[REDACTED]		Alt under kontroll	
Lengdegrad og breddegrad	[REDACTED]		Trenger ikke hjelp	
Krigsseilerne	[REDACTED]		Det går greit, trenger ikke hjelp . ”alt bra så	

			langt''	
Knop		Ingrid	Har undersøkt på nettet og funnet stoff	

Vedlegg 4. Oversikt underveisevaluering undervisningsopplegget "Maritim norsk". Pilot på Stavanger maritime museum, høsten 2013.

Vedlegg 5. Logger over Facebook-chat med elevene på skoleskipet Gann.

I: Jeg sitter og skriver på masteroppgaven min nå om undervisningsopplegget Maritim norsk som dere var med på. Jeg skriver akkurat nå om møtene mellom dere elever og de eldre sjøfolkene. Tenkte kanskje dere hadde skrevet noe om slike møter i oppgaven. Artikkelen handler om hvordan museet kan legges til rette som læringsarena for skolen. Skal ikke publisere den altså. Dersom det er noe du har lyst til å si om prosjektet utenom, kan du det. Ellers er min adresse: ingrid.tjemsland@lyse.net

: Utrolig spennende! I våres prosjekt står det om mitt intervju med min mormor som var til sjøs på 50-tallet. Så det er jo noe som absolutt kan brukes. Hvis jeg kommer på noe mer, skal jeg gi en lyd

I: Kult! Da får jeg lyst til å spørre deg: Tror du samtaler med erfarne sjøfolk har betydning for hvordan yngre sjøfolk tenker i sin jobb?

S: Absolutt! Jeg tror det er veldig lett for yngre sjøfolk å synes synd på seg selv når de må være ute en måned og male. Men yngre sjøfolk som har snakket med erfarne sjøfolk, de har mer forståelse for utvikling av de maritime yrkene og hvordan det idag er luksus iforhold til forholdene før.

I: Ja, det tror jeg også. Man får nok satt yrket litt i perspektiv. Kanskje vi bør fortsette å legge til rette for slike møter? Jeg gleder meg til å lese oppgaven deres!

S: Ja. Jeg tror slike møter er veldig sunt for Gann elever og andre som ønsker å velge et

maritimt yrke. Det er kjekt å høre!

Chatsamtalen har startet

Motormannslærling for Odfjell

Studerte ved Skoleskipet M/S "Gann"

ON. 22:34

I:

Hei!

Takk for sist på Stavanger Maritime museum for en stund tilbake! Husker du at jeg skulle skrive en masteroppgave om maritim norsk ut i fra undervisningsopplegget med dere på Skoleskipet Gann? Vel, nå er jeg kommet ganske langt og skal levere i mai. Har hatt kontakt med XXX på Gann, som tipset om at jeg kunne henvende meg til dere på facebook. Jeg lurte på en ting: Er det greit at jeg i min masteroppgave siterer fra oppgaven dere skreiv om losen? Jeg kommer ikke til å nevne navnene deres, kun gruppebetegnelsen.

Sitatet det dreier seg om er:

”Dagens loser har alltid med seg sin egen bærbare pc med innseilingsruter som de kople opp mot kartmaskinene som er installert på båten, og deretter følges disse rutene til punkt og prikke. Et utrolig godt hjelpemiddel som er svært pålitelig og nøyaktig. Før disse datamaskinene kom hadde losene noe av det samme med seg, bare at dette var en bok de kalte ”bibelen”. Denne boken bestod av kurser og detaljer for innseilingsområder. For eksempel: Tvers av Feistein fyr: styr 323°. (...)

”Yrket som los har forandret seg opp gjennom alle årene fra første stund opp til i dag med tanke på vanskelighetsgrad. Jobben er fremdeles den samme i dag og har den samme viktige betydning for internasjonal skipsfart med hensikt om å forebygge ulykker, samt gi trygg seilas til skip som skal inn i ukjente farvann.” (Gruppe 20.s. 6)

De andre på gruppa var XXX og XXX. Vil du videreformidle spørsmålet til dem og gi meg en tilbakemelding? Jeg fant ikke etternavnene deres og kunne søke dem opp, ser du.

Med vennlig hilsen Ingrid

ON. 23:53



Heisann, det er helt i orden for oss

11:04

Takk skal dere ha! Vh Ingrid

Chatsamtalen er avsluttet

Chatsamtalen har startet

Lærling for ConocoPhillips

Bosted: Tysnes, Norway

ON. 22:50

Hei!

Takk for sist på Stavanger Maritime museum for en stund tilbake! Husker dere at jeg skulle skrive en masteroppgave om maritim norsk ut i fra undervisningsopplegget med dere på Skoleskipet Gann? Vel, nå er jeg kommet ganske langt og skal levere i mai. Har hatt kontakt med Ingveig på Gann, som tipset om at jeg kunne henvende meg til dere på facebook. Jeg lurte på en ting: Er det greit at jeg i min masteroppgave siterer fra oppgaven dere skreiv om maritim ordbok? Jeg kommer ikke til å nevne navnene deres, kun gruppebetegnelsen.

Sitatet er dette:

"Det maritime yrket har vært en stor kilde for oss nordmenn. Vi har jo og på denne tiden oppnådd mye og vi har funnet ut av mye, men noe som vi valgte å utdype var språket som ble brukt om bord. Det var takket være det maritime språket at vi snakker så mye engelsk. Mangen av uttrykkene som brukes nå i dag om bord i en båt, er uttrykk som har gått i generasjoner. Ord som dørken, bysse og skottet er ord vi har fra hollandsk, mens andre ord som tørt ut eller å gå bavian er ord som vi har kommet på selv. Vi er en gruppe som egentlig har valgt å gå mer på den gamle måten av dette språket, det er få av ordene som brukes nå til dags, men det er interessant og se hva det kom fra. Vi har fått stor hjelp av Sjømannsforeningen i Stavanger."

Jeg prøver å få tak i XXX og XXX som var på gruppe med deg. Vil du videreformidle denne meldingen til dem?

Med vennlig hilsen Ingrid

Hei Ingrid. Eg skal videreformidle det til dei to andre.

Flott! Takk!

09:45

Hei igjen! Har snakket med dei andre og det går fint at du bruker det

Chatsamtalen har startet

ON. 22:40

Hei!

Takk for sist på Stavanger Maritime museum for en stund tilbake!

Husker dere at jeg skulle skrive en masteroppgave om maritim norsk ut i fra undervisningsopplegget med dere på Skoleskipet Gann? Vel, nå er jeg kommet ganske langt og skal levere i mai. Har hatt kontakt med Ingveig på Gann, som tipset om at jeg kunne henvende meg til dere på facebook. Jeg lurer på en ting: Er det greit at jeg i min masteroppgave siterer fra oppgaven dere skreiv om losen? Jeg kommer ikke til å nevne navnene deres, kun gruppebetegnelsen. Sitatet det dreier seg om er:

” Disse losene var i starten veldig dårlig betalt, med bruttolønn lavere enn matroser om bord på skipene det første året, men lojalitet var en ting Hurtigruta bifalt, og man ville stige i lønn etter ett år, igjen etter tre, så seks, deretter ville en stige for siste gagn etter 12 års tjeneste. (..) Statslosene tjente betydelig bedre enn rederilosene og hadde på et tidspunkt mer lønn enn stortingsrepresentanter (70-tallet)”

(Gruppe. Los. Maritime veivisere: Fortid og Nåtid)

Med vennlig hilsen Ingrid

Kjør på

Uttrykksikonet smile

Vedlegg 6. Utvalg av fremsider av elevoppgaver undervisningsopplegget Maritim norsk.

