



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE

Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# På hvilken måte bidrar Eidsvoll1814 til demokratilæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?

En studie av Eidsvoll1814s demokratiopplæringsprosjekt for elever i den  
videregående skole

**Nicolai Engeli Godø**

Veileder

Doktorgradsstipendiat Emil Sætra

Det teologiske menighetsfakultet,

AVH5055: Masteroppgave i religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS), vår, 2019

Antall ord: 29 862





## Sammendrag

I 2020 trer nye læreplaner i kraft i norsk skole, med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema og satsingsområde i alle relevante fag. De nye læreplanene bærer således bud om at arbeidet med demokrati og medborgerskap i skolen skal prioriteres opp og styrkes. For å realisere sitt demokratimandat, kan skolen ta i bruk læringsarenaer både i og utenfor skolen.

Denne oppgaven omhandler en demokrati læringsarena utenfor skolen, nærmere bestemt museet Eidsvoll1814. Museet tar imot besøkende elever hele året, og driver med et undervisningsopplegg basert på læring *om, for og gjennom demokrati*. Jeg har undersøkt demokratiopplæringsprosjektet Eidsvoll1814 bedriver, med utgangspunkt i følgende spørsmål:

*På hvilken måte bidrar Eidsvoll1814 til demokrati læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?*

For å svare på problemstillingen, har jeg intervjuet og observert seksten elever, to lærere (fra to skoler) og to formidlere (fra museet).

Undersøkelsen viser at formidlere underviser med bakgrunn i et sterkt ønske om å fremme engasjement og demokratisk deltagelse. For å skape dette engasjementet, formidles historier som spiller på følelser – i hva jeg kaller det affektive læringsdomenet. Elevene opplevde historier om klasseforskjeller og urettferdighet fra 1814, mellom folkene «upstairs» og «downstairs», som både overraskende og engasjerende.

Til grunn for engasjement for demokratiet, legges også kunnskap *om* demokratiet. Formidlerne underviser om de ulike hendelsene vedrørende nasjonsbygging og det norske demokratiets tilblivelse. Elevene forteller at de får et mer nyansert bilde på historien, og kanskje kan også denne nyanseringen fungere som motgift mot politisk passivitet og elevdeterminisme – altså bidra til aktivt medborgerskap gjennom økt historiebevissthet.

Siste del av opplegget er en øvelse der elevene selv må formulere og diskutere egne meninger, med likhetstrekk til eidsvollsmennenes diskusjoner i 1814. Dette kan forstås som en form for demokrati læring *gjennom* demokrati.

## **Forord**

Etter fem år som student er jeg utdannet Lektor. Masteroppgaven er selve kronen på verket og noe jeg har sett frem til lenge. Tiden har gått unektelig fort, studietiden er over og masteren er levert. Jeg vil først og fremst gi en stor takk til veilederen Emil Sætra som har stått på for meg og oppgaven min langt utover det jeg hadde forventet. Takk til Martine og Martine i veiledningsgruppen min for tilbakemeldinger og gjennomlesninger. Takk til medstudentene Joaquin, Eirik, Siv Hanne og Sigrid. Dere har gjort arbeidsdagene lettere gjennom seriøse og mindre seriøse samtaler. Til slutt rettes en takk til min tålmodige kone som har lest gjennom oppgaven og støttet meg under hele prosessen.

MF, Mai 2019

## Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Læreplanverkets fornyelse .....	1
1.2	Oppgavens problemstilling.....	2
2	Metode .....	5
2.1	Forskningens validitet og reliabilitet .....	6
2.2	Forskningens deltagere .....	7
2.3	Analyse av datamaterialet.....	11
2.4	Etiske betraktninger .....	12
3	Teori.....	14
3.1	Demokrati.....	14
	Representativt demokrati .....	15
	Deltakerdemokratiet .....	16
3.2	Medborgerskap .....	17
	Medborgerskap og politisk sosialisering .....	19
3.3	Demokrati og medborgerskap i skolen .....	21
	Demokrati og medborgerskap i fagfornyelsen.....	23
3.4	Museer som læringsarena.....	25
	Kognitiv og affektiv læring.....	26
	Historiebevissthet.....	29
4	Kontekst og undervisningsopplegg .....	31
	Stiftelsen Eidsvoll1814.....	31
	Opplegget i Eidsvollsbygningen.....	32
	Opplegget i Wergelands Hus .....	34
	Besøkets hensikt gjennom formidlerne .....	35
5	Analyse og drøfting.....	41
5.1	Om demokrati .....	42
	Læring om demokrati: Kognitiv Kunnskap .....	42
	Læring om demokrati: Bevissthet til historien .....	46
	Læring om demokrati: Betydningen av forkunnskaper.....	50
	Læring om demokrati: Avsluttende drøfting.....	53
5.2	For demokrati .....	55
	Læring for demokrati: Menneskene upstairs & downstairs.....	55
	Læring for demokrati: Det affektive læringsdomenet .....	57
	Læring for demokrati: Demokratisk beredskap gjennom patriotisme.....	59

Læring for demokrati: Avsluttende drøfting .....	64
5.3 Gjennom demokrati .....	66
Læring gjennom demokrati: Ungdomsperspektiv.....	69
Læring gjennom demokrati: Avsluttende drøfting.....	70
Konklusjon .....	72
Bibliografi .....	76
Vedlegg.....	80
Appendix A: Informasjon om elever, lærere og formidlere.....	80
Appendix B: Intervjuguide for elever, lærere og formidlere.....	81
Appendix C: Samtykkeskjema og informasjonsskriv .....	85
Appendix D: Godkjenning fra NSD.....	92
Figurer .....	93

# 1 Innledning

## 1.1 Læreplanverkets fornyelse

Skolens samfunnsmandat er å gi elever kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjensidig gagnar samfunnet og den enkelte. Skolen er slik et politisk redskap, hvor elevene oppdras til å bli samfunnsdeltagere og *demokratiske medborgere*. Denne tanken kan spores tilbake til siste halvdel av det 19. århundre, hvor skolens formål dreide seg bort fra ren kristendomsopplæring i retning av allmenn opplysning (Roos, 2016, s. 19).

I de siste tiårene har omfattende fenomener som migrasjon og politiske strømninger rokket ved de etablerte samfunnsstrukturene, og igjen ført med seg økt oppmerksomhet omkring demokratiet og medborgerrollen (Stokke, 2013). I tilknytning til dette er skolen en betydningsfull institusjon; det er en arena hvor barn og unge møtes og tilegner ferdigheter, utvikler holdninger og overtar samfunnets verdier (Stray, 2012, s.17).

I lys av blant annet de endringene som ble beskrevet over, ble Ludvigsen-utvalget i 2013 utnevnt av regjeringen for å «... vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015:8, s. 3). Ludvigsen-utvalget ferdigstilte sin rapport i 2015, og anbefalte en fornyelse av skolens fag bygd opp rundt fire kompetanseområder. Én av disse er kompetanse i å kommunisere, samhandle og å delta. I det å kunne samhandle, vektlegger utvalget også det de kaller for *demokratisk kompetanse*.

Demokratisk kompetanse handler om «... kunnskap om det politiske systemet, menneskerettigheter og å kunne delta ved valg og i andre demokratiske beslutningsprosesser». (NOU, 2015:8, s. 30). Utvalget knytter det videre til medborgerskapsbegrepet. Å være en demokratisk medborger handler om å «... leve sammen i fellesskap og delta og bidra på ulike samfunnsarenaer» (NOU, 2015:8, s.30). Vektleggingen av demokratisk medborgerskap begrunnes gjennom dens betydning for «... å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper, fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier og å stimulere til aktive lokalsamfunn» (NOU, 2015:8, s.30).

I tråd med Ludvigsenutvalgets anbefalinger, er det utarbeidet en ny læreplan som trer i kraft i løpet av det kommende året (2020). Læreplanen er utarbeidet med et fremtidsrettet utsyn, og består av en ny overordnet del som inneholder grunnleggende verdier og prinsipper for

grunnopplæringen. Det stadfestes her at «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform», og at «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 9). Elevene skal oppleve demokrati i praksis gjennom skolen, slik at de får konkret erfaring med - og mulighet til - å praktisere ulike former for demokratisk deltakelse. Ideen er at «Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg», og «Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 9).

## 1.2 Oppgavens problemstilling

Med et økt fokus på demokrati læring i fremtidens skole, kreves forskning som sier noe om muligheten skolen har for å gi elevene demokratisk kompetanse. Skolen har muligheter for å benytte seg av *læringsarenaer* som ligger både innenfor og utenfor selve skolebygningen.

Av arenaer utenfor skolen er museer en nokså vanlig å bruke til undervisningsprosjekt om ulike tematikker. For læring om det norske demokratiet, står museet Eidsvoll1814 som en sentral bidragsyter – særlig for omkringliggende skoler. De driver med et *demokratiopplæringsprosjekt* som besøkende elever fra hele grunnopplæringen kan delta i. Eidsvoll1814 har formidlere som innehar en spisskompetanse på Norges demokratihistorie, og som har i sin besittelse selve bygningen der Grunnloven ble nedskrevet i 1814. Eidsvollsbygningen er selve symbolet på Norges Grunnlov, og ballsalen der den ble nedskrevet omtales som Norges mest kjente rom. For mange er Eidsvollsbygningen selve symbolet på det norske; stolthet, fellesskap og ærverdighet er stikkord som beskriver hva som dukker opp i manges følelsesregister i møte med den.

Eidsvoll1814 sitt demokratiopplæringsprosjekt er bygd opp rundt en metode for demokrati læring kalt *om, for og gjennom demokrati*. Forskningen min dreier seg om denne demokrati læringen. Læring er her ikke begrenset til de som *mottar den*, men også de som *lærer bort* inngår i prosessen. Problemstillingen er:

*På hvilken måte bidrar Eidsvoll1814 til demokrati læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?*



For å svare på denne problemstillingen, rekrutterte jeg seksten elever, to lærere (fra to skoler) og to formidlere (fra museet) til å delta i prosjektet, som bygger på intervjuer og observasjon. Elevene var alle atten til nitten år, og gikk i tredjeklasse i den videregående skolen.

Kapittel 2 beskriver forskningens metodikk og gjennomføring. Her redegjør jeg for min fremgangsmåte; jeg forsøker å gi leseren et grundig innblikk i hvordan jeg har gått frem for å konstruere kunnskap om fenomenet. I kapittel 3 gjøres det rede for relevant teori. Nøkkelord er demokrati, demokratisk medborgerskap og museer som læringsarenaer. For å gi leseren en forståelse av Eidsvoll1814 og gangen i undervisningen, vies kapittel fire til en gjennomgang og kontekstualisering av selve undervisningsopplegget. Etter at de kontekstuelle rammene er satt, analyseres og drøftes oppgavens empiriske materiale, med utgangspunkt i problemstillingen og temaene *demokratilæring om demokrati (1)*, *for demokrati (2)* og *gjennom demokrati (3)*.

Det fremkommer i fagfornyelsen at demokratiopplæringen skal være tverrfaglig. Det vil si at det å skape kompetente demokratiske medborgere er en oppgave som kan knyttes opp til flere relevante fag i skolen. Undervisningsopplegget ved Eidsvoll1814 kan beskrives som tverrfaglig, og baserer seg på demokratilæring med fokus på kunnskap, engasjement og aktiv deltagelse. Av didaktisk relevans, gjør forskningen i hovedsak seg gjeldende for kanskje særlig tre fag. (1) For historiefaget ligger relevansen først og fremst i selve innholdet som behandles i undervisningsopplegget. Dette er av historisk karakter, og knyttes også opp til to kompetansemål i faget. (2) For samfunnsfaget er prosjektet av relevans gjennom fagets formål; det skal bidra til oppslutning og kunnskaper om, og engasjement for demokratiet. (3) Det samme gjelder for KRLE-faget. Her er forskningen av relevans på to måter. For det første er KRLE-faget et verdi- og holdningsdannende fag, og kan således knyttes til skolens demokratimandat bredt forstått. Faget skal fremme allsidig dannelse og gi rom for refleksjon, samt fremme respekt på tvers av ulike kulturer, identiteter og tros- og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2006a). For det andre, i sammenheng med museumslæring. Som jeg håper å vise, vil studien min kunne være et bidrag inn i flere fagdidaktiske områder, både hver for seg – men også sett i sammenheng.

Det er bred litteratur både internasjonalt og nasjonalt om museumslæring. Da jeg gikk PPU i fjor, ble vi for eksempel kjent med Merethe Frøysland, og hennes bok *mange erfaringer i mange rom* (2010). Her presenterer hun mulige fordeler ved å legge undervisningen til læringsarenaer utenfor skolen, og da særlig til museer. Av større studier utenfor Norge finner vi blant annet Bamberger & Tal (2007) sin studie om hvordan ulik grad av frihet ved museumsbesøk påvirker

læring og motivasjon hos besøkende elever, og DeWitt & Storksdieck (2008) sin studie av skoleekskrusjonslitteraturen.

Det er imidlertid mindre forskning som ser museumsbesøk i sammenheng med demokratisk medborgerskap - men noe er det. I 2012 ønsket Oskarsen å finne svar på hvordan demokratikunnskap overføres til barn ved Eidsvoll1814, og hva som legger premissene for undervisningsopplegget. Oskarsen undersøker tre aspekter ved Eidsvoll1814s formidling: hvordan museet skaper engasjement og interesse rundt demokratiske utfordringer, hvilke premisser som ligger til grunn for denne formidlingen, og hvorfor Eidsvoll1814 anser det som viktig å formidle demokratikunnskap. Oskarsen hevder at undervisningen setter premissene for elevenes demokratiske verdier gjennom en monologisk organisert diskurs. Det fører med seg en undervisning om det norske demokratiet som går utover læreplanmålene i det den oppleves som noe nasjonalt. Oskarsen hevder videre at formidlingen om kulturarv, nasjonsbygging og norsk identitet er av presenterende art; formidlingen gir ikke rom for å stille spørsmål ved den sosiale ordningen. Hun konkluderer med at Eidsvoll1814 kan forstås som et eksempel på hvordan det norske demokratiet er i en stadig prosess av forbedring, og dermed et eksempel til etterfølgelse (Oskarsen, 2012).

I 2018 rettet Dalen blikket på demokratilæring ved samme institusjon som Oskarsen. Forskningen hennes tok for seg hvordan elever, lærere og museumsansatte opplevde deltagelse i demokratilæringsprosjektet «ungdommen tar over». Gjennom prosjektet tok ungdommen bokstavelig over museumsdriften av Eidsvoll1814. Ungdommer fra Eidsvoll videregående sto for alt fra omvisning til kafedrift. Det konkluderes med at elevene i stor grad jobbet både *for* og *gjennom demokrati* i prosjektet. På tross av dette hevder Dalen at de deltakende elevene ikke har fått tilstrekkelig kunnskaper *om* demokratiet. Hun trekker frem viktigheten av kunnskaper om politiske partier og prosesser for hensiktsmessig demokratilæring.

Slik jeg ser det, er den eksisterende forskningen på museums læring og demokratisk medborgerskap spennende, men også *mangelfull*. For de fagene jeg nevnte tidligere, kan således min forskning være et nyttig bidrag - kanskje særlig i lys av den pågående fagfornyelsen.

## 2 Metode

Det vil i følgende kapittel redegjøres for undersøkelsens metodiske tilnærming. I dette vil jeg ta for meg forskningens hvem, hva, hvordan og hvorfor. Kort fortalt er hva *demokratilæring ved Eidsvoll1814*, forskningsmetodens hvem, *elever, lærere og formidlere*, forskningsmetodens hvordan, *observasjon, intervju og gruppeintervju* - og forskningsmetodens hvorfor dreier seg om å gjøre en mest mulig valid og reliabel studie hvor informantenes erfaringer, perspektiver og historier kommer frem på god og ryddig måte.

Primærkildene til data er intervjuer. Forskningsintervjuer bygger på dagligdagse samtaler, men i en profesjonell form. I forskningsintervjuer *konstrueres* kunnskap i samspillet mellom den som intervjuer og de eller den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). På denne måten er intervjueren med på å skape kunnskapen. Det må derfor tas høyde for at forskerens livsverden former forskningen.

En god studie er en valid studie. Med dette menes at studien har stor korrekthet eller presisjon: Klarer studien å undersøke fenomenet på en god måte? Og – samsvarer informantenes utsagn med studiens formål? (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2014). I siste instans er det opp til leseren å vurdere oppgavens validitet og reliabilitet; min jobb er å vise at studien er gjort på en ryddig måte, som svarer på problemstillingen og hvor forskning og forskningsprosess henger sammen og gir mening.

Forskningen min er gjort ved Eidsvoll1814 og inngår i det som kalles kvalitativ forskning; dens mål er å gå dypt inn i informantenes livsverden og tolke deres sosiale og materielle omstendigheter (Ritchie et al., 2014). Forskningen er av *fenomenologisk tilnærming*, i det den søker å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver. Hensikten er at forskeren skal beskrive informantenes verden ut fra opplevelsene deres. I min forskning benyttes det semistrukturerte intervjuer hvor målet er å få fatt i informantenes fortolkninger av fenomenet «demokratilæring ved Eidsvoll1814». Dette fenomenet utspiller seg i en spesifikk kontekst (ved museet), hvor forskningen forsøker å utforske flere perspektiver av den. Den er derfor også en *casestudie*. Slike studier er detaljerte og intensive der fenomenet belyses gjennom konteksten, og ved at flere datainnsamlingsmetoder kan benyttes (Ritchie et al., 2014).

## 2.1 Forskningens validitet og reliabilitet

Gyldigheten av forskningen avhenger av forholdet mellom virkeligheten og de fortolkningene som er gjort. Med forskningens reliabilitet menes i hvilken grad ulike forskere kommer frem til like konklusjoner dersom samme forskningsmetode og problemstilling er benyttet (Ritchie et al., 2014, s. 355). Validiteten til en studie er ifølge Maxwell (2005) ikke noe en kan oppnå gjennom å følge en oppskrift; validitet er heller et mål enn et produkt som kan sikres ved hjelp av teknikker. Ryddig og korrekt forskning er avhengig av det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som kvaliteten på forskerens håndverk. Med håndverket menes de valgte datainnsamlingsmetodene og dens relevans, samt etterbehandling av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Til grunn for studiens validitet, og det håndverket forskeren utfører, ligger minst seks forhold: forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011). For at leseren skal kunne gjøre seg opp en mening angående studiens validitet, er det viktig at disse seks forholdene er grundig redegjort for.

Sentralt i forskningens jakt på gyldighet, er det å takle validitetstrusler. Hovedtruslene for en kvalitativ studies validitet er knyttet til selve forskerrollen. I dette ligger det Maxwell omtaler som forskerens «bias» og «reactivity». For å imøtegå kritikk om subjektivitet i forskningen, er det viktig å tydeliggjøre forskerens egen rolle (Dalen, 2011, s. 95). Det er derfor viktig å grundig fremstille forskerens hensikt og tilknytning (bias) til det aktuelle forskningsfenomenet. Med «reactivity» menes forskerens innflytelse på studiens setting og de involverte aktørene. Det er umulig å fullstendig fjerne forskerens innflytelse på forskningen; målet er heller å forstå denne innflytelsen og å benytte seg av den på en produktiv måte (Maxwell, 2005, s. 109). I dette kreves gjennomsiktighet gjennom beskrivelser av prosessene rundt forskningen.

Poenget er at forskningens gyldighet ikke kan vises gjennom metodebruk og tilnærminger. Ulike metoder sikrer nødvendigvis ikke mot hva eventuell forutinntatthet kan gjøre med studies validitet – det må gis konkrete beskrivelser av hva forskeren faktisk gjorde. Validitet skal derfor ikke snakkes om bare i generelle temaer. Forskerens praktiske utførelse må fremkomme for å kunne vise til god og valid forskning (Maxwell, 2005, s. 107). Det er derfor viktig å vise tydelig og ærlig hvordan studien er gjennomført. I det følgende vil det gis en grundig gjennomgang av min egen rolle i studien, datainnsamlingen som ble gjort, deltakende aktører, bearbeiding og etiske betraktninger. Basert på gjennomgangen av disse temaene kan leseren selv gjøre seg opp en mening om studiens validitet og reliabilitet.

## 2.2 Forskningens deltagere

Høsten 2017 dro pedagogikklassen jeg var en del av på besøk til Eidsvoll1814. Hensikten var å se på hvordan læring - og da særlig demokrati-læring - ble gjort for besøkende elever i den norske skolen. I etterkant av besøket fikk klassen beskjed om mulighet for å skrive masteroppgave i samarbeid med museet og formidlerne der. Med interesse for både religions- og historiedidaktikk, tok jeg kontakt med formidleransvarlig og forhørte meg om muligheter for å gjøre forskning ved museet. Eidsvoll1814 var interessert i dette, og et møte ble avtalt for videre planlegging. Min kontaktperson var museets formidlingsansvarlig. I samråd med både henne og min veileder, kom vi frem til at jeg skulle gjennomføre observasjoner og intervjuer av besøkende elever. Det ble deretter satt sammen et utvalg informanter. Disse ble innhentet med bakgrunn i «timing» - en liste med aktuelle besøkende elever fra tredjeklasse videregående ble gitt til meg. To klasser ble kontaktet gjennom deres lærer. I begge tilfellene ble det inngått en avtale, og jeg fikk tillatelse til å observere klassens besøk ved museet, samt gjennomføre intervjuer i etterkant. Lærerne var imøtekommende og viste engasjement for forskningsprosjektet og stilte opp til intervjuer selv. Prosessen med rekruttering gikk derfor raskt. Formidlerne og lærerne svarte begge ja til deltagelse omtrent samme dagen de ble kontaktet.

### Utvalget

Informantene i forskningen er elever og lærere fra to forskjellige skoler, samt to formidlere ved Eidsvoll1814. Alle elevene gikk i tredjeklasse på videregående skole. De deles inn i to utvalg ut fra hvilken skole de kommer fra. Den første videregående klassen som ble observert og intervjuet, er utvalg 1. Elevene fra dette utvalget kom fra en videregående skole utenfor Oslo og går på linjen «Medier og kommunikasjon». De ble observert gjennom hele besøket deres. Elevene var alle i aldersgruppen atten til nitten år. Av de rundt tretti elevene totalt, ble åtte rekruttert for intervjuer. Disse intervjuene ble gjort i etterkant av besøket. De ble delt inn i to grupper; én guttegruppe og én jentegruppe à fire elever. Informantene gis koden «A» for tilhørighet til utvalg 1, og «G» for gutt og «J» for jente. Deretter nummereres disse fra én til fire.

Utvalg 2 består av en videregående klasse fra Oslo, hvor elevene gikk på studiespesialiserende. Hele klassen ble observert under besøket hvorav åtte av elevene ble rekruttert for intervjuer. De rekrutterte elevene var alle av minoritetsbakgrunn og i aldersgruppen atten til nitten år. Utvalget

er satt sammen av to grupper Gruppe én består av fire jenter, og gruppe to av tre gutter og én jente. Koden «B» gis for utvalg 2, og følger samme kode for kjønn og nummerering som utvalg 1.

Lærerne som fulgte sine klasser er intervjuet i etterkant av besøket. De var begge lærerinner i historie og hadde klassene i dette faget. Under besøksdagen, var de begge med sine klasser til Eidsvoll, og stilte til intervju i etterkant. Lærerne gis kode ut ifra hvilket utvalg de tilhører. Lærer 1 er derfor læreren til elevene fra utvalg 1, og lærer 2 til elevene fra utvalg 2.

Av formidlerne hadde jeg særlig kontakt med to av de som jobbet der. De gis kode formidler 1 og formidler 2. Formidler 1 er ansvarlig for formidlingen ved Eidsvoll1814; hun ble rekruttert på bakgrunn av hennes rolle som formidlingsansvarlig. Formidler 1 har bakgrunn som lærerinne og har arbeidet i flere år ved museet. Hun underviste ikke de aktuelle klassene, og ble derfor ikke intervjuet om dette. Det er hennes posisjon i utformingen av manus og undervisningsopplegg, samt erfaring som gjorde henne til en verdifull informant. Formidler 2 er en yngre kvinne, ansatt ved museet og med en sentral rolle i Eidsvoll1814s formidling. Hun ble observert da hun viste rundt elever fra utvalg 2. Hun ble intervjuet i etterkant av omvisningen, samme dag den hadde funnet sted. For oversikt og informasjon om elevene, lærerne og formidlerne – se appendix A.

Utvalget er rekruttert på grunn av deres deltakelse i demokratilæringen ved Eidsvoll1814. Det er slik en form for *ikke-sannsynlighetsutvalg*; elevene, lærerne og formidlerne er valgt ut med hensyn til deres relevans for forskningen, og ikke med tanke på representativitet (Ritchie et al., 2014). Samtidig er utvalget hensiktsbestemt – informantene jeg benytter er rekruttert på grunn av deres deltakelse i fenomenet som forskers på. Jeg bestemte meg for å holde intervjugruppene relativt små. Til sammen deltok seksten elever i intervjuer, fordelt på fire grupper. Et større utvalg gjør ikke nødvendigvis forskningen bedre – kvalitativ forskning kan fungere godt med få deltagere, hvor forskeren kan konsentrere seg om den aktuelle intervjusituasjonen og de deltakende informantene (Ritchie et al., 2014, s. 143).

Et tema som blir diskutert i så godt som all forskning, er generaliserbarhet. Maxwell (2005) skiller mellom to typer generalisering: en intern og en ekstern. For kvalitativ forskning er den interne generaliseringen av størst relevans. Med intern generalisering menes generaliserbarheten av forskningens konklusjoner innenfor den aktuelle konteksten (Maxwell, 2005, s. 115). Forskningen skal derfor nøye frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon. Gjøres dette skikkelig, kan studien ha overførbarhet – tross dens kvalitative natur. Det kan

således hevdes at mine funn i forskningen kan brukes til *teoretisk generalisering*. Med teoretisk generalisering menes de teoretiske fremstillingene, prinsippene eller utsagnene fra studiens funn og deres overførbarhet til andre settinger. For min forskning kan dette særlig gjelde andre museer (som driver med demokratilæring), og mer generelt også i lys av læreplanens fornyelse med økende fokus på demokratilæring.

### **Intervju og observasjon**

For å utforske fenomenet «demokratilæring ved Eidsvoll1814», benyttet jeg som nevnt semistrukturerte intervjuer og gruppeintervjuer, samt observasjon av besøkende elever. Observasjon står sentralt i kvalitativ forskning; observasjoner gir innsyn i komplekse situasjoner som ellers ville vært vanskelig å beskrive. Gjennom å observere aktører handle, kan en få med seg instinktive og ubevisste handlinger i den aktuelle fysiske konteksten. På denne måten kan en få en bredere og mer nøyaktig beskrivelse av en situasjon (Ritchie et al., 2014, s.245). I forskningen min deltok jeg på de to utvalgenes omvisning. Jeg fikk derfor en mer helhetlig opplevelse av dagsbesøket. I intervjuene som ble gjort i etterkant, hadde elevene, lærerne og formidlerne sett ansiktet mitt før; jeg hadde tross alt spasert rundt i alle rom sammen med dem. Ved hjelp av observasjonene kunne spørsmål stilles basert på konkrete hendelser som utspilte seg. Dessuten kunne jeg ta tak i episoder hvor elevene lo, kjedet seg eller bråkte, og undersøke de nærmere.

Til ulike formål finnes ulike intervjuformer ut ifra hvor hensiktsmessige de er for den aktuelle forskningen. Jeg kom frem til at intervjuene ville fungere best dersom de var *semistrukturerte*. De hadde en løs struktur, hvor målet var å få en samtale med informantene fokusert mot bestemte temaer. For god kvalitet på semistrukturerte intervjuer, trengs gode og trygge rammer for intervjusituasjonen. Et godt intervjuet er «selvkommunerende», at det i seg selv er en fortelling som ikke krever ekstra forklaringer. Et godt intervju er også et som får frem rike beskrivelser hvor intervjupersonene gir spontane, spesifikke og relevante svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). Dessuten avhenger intervjuene i noen grad av intervjupersonene. Den ideelle intervjupersonen er en som er kunnskapsrik, presis og samarbeidsvillig. I dette ligger det en potensiell utfordring for intervjueren og videre analyse; slike intervjupersoner kan vies for mye plass i forskningen, og dermed svekke forskningens validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg organiserte intervjuene i gruppeintervjuer på fire og fire for elevene, og individuelle intervjuer for lærere og formidlere. Det var i alle tilfeller viktig for meg å bli ordentlig kjent i

forkant. Det ble derfor brukt noen minutter på generell prat og informering. Informantene fikk dessuten utdelt et skriv, hvor deres rettigheter som deltagere var beskrevet.

### **Intervjuguide og dialog**

Selve intervjuene ble gjort ved hjelp av en *intervjuguide* som var utarbeidet på forhånd (se intervjuguidene i appendix B). For å oppnå god kvalitet på intervjuene, er det sentralt at en grundig utarbeidelse av spørsmålene er utført i forkant. Det gjelder å stille gode spørsmål slik at informantene åpner seg opp og forteller om sine opplevelser med egne ord (Dalen, 2011, s. 27). Det bør gjøres prøveintervjuer slik at intervjuguiden testes, samt at intervjueren får prøvet seg i rollen. Da jeg intervjuet elevene, lærerne og formidlerne, hadde jeg i forkant gjennomført prøveintervjuer på bekjente. På denne måten fikk jeg korrigert og ryddet i rekkefølgen av de tematiske spørsmålene. Intervjuene ble gjort i fire stadier; rammesetting, erfaringer, fokusering og tilbakeblikk. I intervjuets første del, rammesetting, ble jeg og informantene bedre kjent. Utenom generell samtale om hvordan besøket hadde vært, ble informantene gjort kjent med sine rettigheter knyttet til det å delta i forskningen. Deretter ble informantene spurt om tidligere erfaringer med museumsbesøk. Under fokusering ble det stilt fem til åtte nøkkelspørsmål av tematisk art. Hensikten var her å la informantene dele så mange av sine opplevelser av besøket som mulig. Til sist ble seansen oppsummert og informantene spurt om eventuelle bemerkninger eller oppklaringer. Den praktiske utførelsen av intervjuene bar imidlertid preg av løs samtale mer enn streng struktur.

Det var viktig for meg å få så god kvalitet på intervjuene som mulig. Det er ulike kvaliteter intervjueren innehar som i stor grad setter preg på og styrker forskningen. Intervjueren bør være kunnskapsrik, strukturerende, vennlig, klar, følsom, åpen, styrende og kritisk i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177). Noen av disse kvalitetene er mer personlighetsorienterte og krever i større grad en bevisstgjøring enn tilegnelse. Der intervjueren selv kan gjøre en innsats for å styrke forskningen, og som er av stor nytte, ligger i kunnskap. For meg var det derfor viktig å lese meg opp om museer, læring og demokrati før jeg satt i gang med forskningen. Det ble også viktig å ha utarbeidet en god intervjuguide slik at strukturen og tidsbruken ble lettere å overholde. Dessuten gjorde jeg meg selv stadig bevisst over det å ikke stille ledende spørsmål. Ellers handlet det om å forsøke å være så åpen og vennlig som mulig; jeg forsøkte å gi informantene bekreftelse når de delte sine meninger, og jeg forholdt meg åpen til de ulike utsagnene.



Hos lærerne og formidlerne gikk samtalen lett og den gode samtalen kom fort. Elevene var mer utfordrende å få i gang, særlig guttene. Noen elever beskrev sine opplevelser over flere setninger, andre elever deltok i mindre grad og gav korte beskrivelser. Jeg prøvde å stille gode oppfølgings spørsmål, og dermed få til en naturlig samtale hvor elevene opplevde intervjusituasjonen som trygg. Starten av omtrent alle intervjuene var preget av relativt høye skuldre – men de senket seg imidlertid raskt når informantene kom i gang.

## 2.3 Analyse av datamaterialet

Det er til nå redegjort for intervjuenes forberedelse og utførelse. I de neste avsnittene vil selve analysen av intervjuene ses nærmere på. Det er informantenes egne ord og fortellinger som utgjør hovedtyngden av grunnlaget for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 97). I motsetning til den statistiske analysens mange teknikker for analysering, finnes det ingen tilsvarende standardmetode for tekstanalyse i det kvalitative intervjuet. Istedenfor å spør seg *hvordan* intervjuene skal analyseres, bør forskeren spør seg *hva* som undersøkes, og *hvorfor* undersøkelsen skal foretas (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199).

Intervjuene ble tatt opp med digitale hjelpemidler, deretter hørt gjennom og til slutt transkribert. Gjennom transkripsjon ble informantenes utsagn gjort om til tekst, hvor teksten så kunne kodes og kategoriseres. Med koding knyttes stikkord eller nøkkelord til ulike avsnitt. Disse nøkkelordene hjelper forskeren så med å kategorisere ulike uttalelser, ikke kvalitativt, men som oversikt og inndeling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Denne formen for analyse ble benyttet i forskningen min på et tidligere stadium. For å få oversikt og kontroll på datamaterialet, skrev jeg nøkkelord i marginen til hvert avsnitt. Om formidleren eksempelvis snakket om engasjement og deltagelse, noterte jeg «aktivt medborgerskap» i marginen.

Videre i analyseprosessen benyttet jeg meg av en analysetilnærming knyttet til *mening* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). For å få frem informantenes meninger om demokratilæringen ved Eidsvoll1814, ble datamaterialet organisert med utgangspunkt i dominerende temaer. Dette kunne til eksempel være «historiebevissthet» eller «patriotisme». Deretter ble formidlernes, lærernes og elevenes utsagn om de samme temaene satt sammen og drøfter opp mot relevant teori. Analysen benytter seg slik av *teoretiske kategorier* (Maxwell, 2005, s. 97). Informantenes utsagn plasseres innenfor mer generelle eller abstrakte teoretiske temaer. Forskerens oppgave blir her å være meningsfortolker.

Noen mener det er et problem med intervjuforskning at datamaterialet åpner opp for ulike fortolkninger, og at ulike forskere finner ulike meninger ved de samme intervjuene. Det er riktig at en forskers antagelser alltid vil gjøre seg gjeldende i fortolkningen. Ifølge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219) er det dog slik at dette problemet primært dreier seg om mangelen på eksplisitt formulering av forskningsspørsmålet. Såfremt forskningen sørger for konkrete og gode formuleringer, vil denne reliabilitetsutfordringen fremstå som mindre betydningsfull. *Min* rolle som forsker med *mine* forståelser i *min* livsverden kan således brukes som en styrke i forskningen. Dette så lenge leseren opplever mine formuleringer som riktige, ryddige og eksplisitte, og at forskningen fremstilles med gjennomsiktighet.

## 2.4 Etiske betraktninger

Gjennom metodekapittelet har målet vært å vise *gjennomsiktighet* ved å beskrive de ulike fasene og prosessene ved prosjektet. Med tanke på validitetstruslene «bias» og «reactivity», er denne gjennomsiktigheten grunnleggende for å vise til gyldig og etisk forskning. Det handler om å vise hvordan selve forskningen er gjort, og drøfte ens egen rolle i den (Maxwell, 2005, s. 108).

Forskningen dreier seg imidlertid ikke bare om forskeren alene; den består av ulike deltakere. Med hensyn til reglement rundt personvern, må all forskning som skal behandle personopplysninger meldes inn og behandles hos NSD. I dette ligger ulike krav med hensikt om å sikre de deltakende aktørenes personopplysninger. Utover dette skal informantene gis et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Disse kan ses i appendix C. Informasjonsskrivets hensikt er å sikre informantenes forståelse for prosjektet, og dermed hva deltakelse innebærer. På den måten kan informantene gi et *informert samtykke* (Dalen, 2011, s. 100). Når informantene er gjort kjent med hva deltagelse innebærer, skal et samtykkeskjema signeres. I tillegg kreves det at informasjon om informantene holdes konfidensielt. Forskeren må hindre bruk av personopplysninger som kan føre til skade for enkeltpersoner i forskninger (Dalen, 2011, s. 101). Jeg la derfor til rette for at alle informantene selv hadde god oversikt over prosjektets mål og tidsperspektiv, og at de var innforstått med deres rettigheter. Det var også mulig å angre seg dersom noen ikke ønsket å delta likevel.

Det er imidlertid forskjell på formaliteter og praksis; i selve intervjusituasjonen vil intervjuerens *personlige dyder* påvirke den etiske tilnærmingen. Her kreves det at forskeren viser praktisk klokskap i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 85). En slik praktisk evne kan igjen ses

på som personlighetsorientert. Det krever derfor i større grad en bevisstgjøring av de ulike aspektene vedrørende god og etisk samtale.

En siste etisk betraktning, dreier seg om *forskningens uavhengighet*. Denne uavhengigheten kan påvirkes av det Kvale & Brinkmann (2009, s. 92) omtaler som ovenfra- og nedenfradeltakere. På grunn av informantenes tilknytning til fenomenet kan hans/hennes posisjon føre til en dreining av forskningen i en gitt retning. Dette kan manifestere seg i form av at forskeren unnlater sitater som motstrider en ovenfradeltakers forventning til forskningen. Jeg tok derfor ekstra hensyn til å inkludere en mengde meninger og tolkninger fra datamaterialet – særlig der informantene hadde ulike oppfatninger.

## 3 Teori

Det er i kapittel én og to vist til forskningens formulering, bakgrunn, aktualitet, og metodikk. I innledningen er den kommende fagfornyelsen presentert. Her er skolens demokratilæring teoretisk forankret i en opplæringsstrategi som inkluderer læring *om, for* og *gjennom demokrati*. Skolen er en læringsarena hvor elever sosialiseres, tilegner seg kunnskap og utvikler ferdigheter. Et av skolens mandat er å utvikle og danne elevmassen til demokratisk engasjement og kompetanse – det er et mål om å skape aktive medborgere. Arenaer for læring er imidlertid ikke låst til selve skolebygningen; *museer* brukes flittig som en slik arena *utenfor* skolen. Eidsvoll1814 er en slik læringsarena. Forskningens fokus er hvordan dette museet bidrar til demokratilæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse.

For å drøfte informantenes opplevelser av demokratilæringen ved Eidsvoll1814 på en oversiktlig og hensiktsmessig måte, må teoretiske tilnærminger først redegjøres for. Derfor har jeg satt meg inn i eksisterende teori på feltene «demokrati» og «museer som læringsarenaer», og redegjort for relevante aspekter vedrørende de. Disse feltene inneholder nærmest utømmelige mengder av ulike ideer, bøker og artikler. Det er gjort en innsats for å fremme de mest sentrale og relevante teoriene som mulig. Fordi fenomenet som forskers på inkluderer opplæring for demokratisk deltagelse, er det ryddig å starte teorikapittelet med selve demokratibegrepet.

### 3.1 Demokrati

Ordet demokrati stammer fra det greske ordet *demokratia* og betyr «folkelig styre». Folkestyret oppsto først i bystatene i antikkens Hellas og skulle sørge for politisk likhet mellom borgerne og folkelig deltagelse i politikken. At vi har demokrati i Norge i dag kan således føres tilbake til antikkens Hellas, men det er viktig å bemerke at uttrykket og forståelsen av fenomenet har endret seg med tiden.

I en hverdagslig forståelse tenker vi gjerne på demokrati som en styreform, der folket velger representanter for å ta politiske beslutninger. Folket har like rettigheter til å delta, og er aktivt med i politiske beslutningsprosesser (Thorsen, Svensson & Hovde, 2018). For at demokratiet skal kunne fungere må det være en enighet om de grunnleggende spillereglene, prosedyrene og institusjonene som demokratiet bygger på (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003, s. 23). Dersom borgerne i et demokrati i fellesskap bestemmer seg for ikke lengre å tro på de demokratiske

verdiene, faller demokratiet sammen. På denne måten kan demokratiet også forstås som en sosial konstruksjon.

I faglitteraturen er demokratibegrepet omstridt, og kan tolkes og forstås på ulike måter. Stray (2011) deler inn i fire fortolkningsdimensjoner, som kan brukes til å beskrive ulike aspekter ved demokratiet som sosialt fenomen. Disse er: (1) demokrati som statsform med folkestyre, (2) som rettigheter og rettsstat, (3) som aktiv deltagelse og (4) som felles verdigrunnlag. De to første dimensjonene kan knyttes til «det representative demokratiet», og de to siste til «deltakerdemokratiet» (Stray, 2011, ss. 26-27). Det er denne inndelingen som legges til grunn for videre redegjørelse.

## **Representativt demokrati**

Å snakke om representativt demokrati er å snakke om demokrati som statsform med folkestyre, kjennetegnet ved at den enkelte borger stemmer på det politiske partiet som representerer sine interesser og politiske overbevisninger. På denne måten er det representative demokratiet avhengig av oppslutning gjennom valgdeltakelse (Stray, 2011). Som statsform bygger demokratiet på allmenn stemmerett, slik at folket har innflytelse over politiske beslutninger gjennom valg av representanter. Hensikten er at makten skal ligge hos folket. For å sikre folkets makt og rettigheter, beskriver en stats konstitusjon regler for hvordan styringen av landet skal foregå. I den norske grunnloven er det beskrevet at de viktigste demokratiske institusjonene er: et parlament, en regjering og domstolene. Dette sikrer en tredeling av makten (maktfordelingsprinsippet) som igjen skal sørge for et mest mulig rettferdig og demokratisk samfunn (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Dette kjennetegner den *formelle* siden ved demokratiet og inngår sammen med «demokrati som *rettsstat* og *rettigheter*» i de representative fortolkningsdimensjonene.

Demokrati som *rettsstat* og *rettigheter* bygger på grunnleggende demokratiske verdier, slik som ytringsfrihet, stemmerett, organisasjonsfrihet og likestilling. Dette er rettigheter som er forankret i et lands lov, og kan kalles for verdibaserte lover. Ulike internasjonale organer er med på å legge til og endre slike lover; gjennom fremlagte konvensjoner kan land ratifisere og binde seg til de lovene som foreslås. Eksempelvis har Norge blant annet ratifisert de internasjonale menneskerettighetskonvensjonene (Stray, 2011).

Rettighetene i demokratiet kan videre deles inn i tre: *sivile*, *politiske* og *sosiale*. Sivile rettigheter skal sikre individer likhet for loven, representativitet og presse- og ytringsfrihet.

Politiske rettigheter inkluderer rett til deltakelse i den offentlige og politiske sfære. I dette ligger stemmerett, å kunne etablere eller delta i politiske partier, stille til valg og retten til å uttrykke uenighet. Sosiale rettigheter inkluderer rett til velferdsordninger og rett til like muligheter spesielt i utdannings- og arbeidssammenheng (Stokke, 2013, s. 7).

## **Deltakerdemokratiet**

Der det representative demokratiet vektlegger formelle prinsipper og prosedyrer, fanger deltakerdemokratiet inn de mer *uformelle* aspektene ved demokratiet. Som sosialt fenomen er altså demokrati noe mer enn lover, regler og styresett – det handler også om blant annet *deltagelse, fellesskap, tilhørighet og deliberasjon*. Demokratiet kan med andre ord også forstås som en arena der borgerne deltar aktivt i politikken og samfunnet, samt som en ide om et felles verdigrunnlag. (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003, s. 30). I deltakerdemokratiet inngår som nevnt fortolkningsdimensjonene demokrati som *aktiv deltagelse*, og demokrati som *felles verdigrunnlag*. Når vi snakker om demokrati som «aktiv deltagelse», er borgerens engasjement i demokratiske prosesser sentralt. Her kreves det *mer* av borgerne når det gjelder aktiv deltagelse i samfunnet og i det politiske, enn hva som fanges inn i den representative fortolkningstradisjonen. Denne demokratiforståelsen bygger blant annet på ideer om *herrefri dialog* og *deliberasjonsprinsippet*, mer allment hva den tyske filosofen Jürgen Habermas kaller for deliberativt demokrati. Grunntanken er at grupper eller personer som er berørt av et politisk problem skal kunne møte andre involverte aktører, og drøfte (deliberere) ulike argumenter og fakta med mål om å enes om en løsning (Stray, 2011, s. 27). Det at borgerne på denne måten deltar aktivt i demokratiske prosesser og samfunnet for øvrig, har en egenverdi. Dessuten er det med på å legitimere demokratiet ytterligere; det kan blant annet gi bredere politisk rekruttering og større grad av informerte beslutninger blant borgerne (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003, s. 21).

Den andre fortolkningsdimensjonen som inngår i deltakerdemokratiet, er demokrati som *felles verdigrunnlag*. Demokrati som felles verdigrunnlag er ment som noe samlende for befolkningen, tross annen splittelse, interessemotsetninger og forskjelligheter i politisk ståsted (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003, s. 21). Det handler altså om hvordan mennesker kan leve sammen i et politisk fellesskap, der styrkingen av demokratisk deltagelse og utvikling av individets demokratiske identitet er sentralt. En av ambisjonene er derfor å utvikle en felles

identitet slik at konflikter og motsetninger vil kunne løse seg i en demokratisk ramme (Stray, 2011).

### 3.2 Medborgerskap

Ordet medborger er en oversettelse av det engelske ordet «citizenship», og har to distinktive betydninger: (1) som *juridisk status* med en nasjonal tilhørighet, og (2) som *rolle*. (Stray, 2011, s. 19). Som juridisk status følger ulike former for *rettigheter*, enten sivile, politiske eller sosiale. Den andre betydningen er knyttet opp mot en *rolle* heller enn en juridisk status. Denne rollen er formet av samfunnet, og vil derfor varierer ut ifra hvilket samfunn det er snakk om. Kulturelle, sosiale og politiske forhold styrer således forståelsen av en gitt medborgerrolle, og kommer til uttrykk i form av normative forventninger som gjør seg gjeldende i offentlig samhandling og aktivitet. Medborgerbegrepet som rolle er knyttet til en *handlingsdimensjon*, der borgerne deltar i det offentlige rom og har mulighet til å påvirke det politiske liv og samfunnet for øvrig gjennom å engasjere seg. Dette kan manifestere seg på ulike måter, for eksempel gjennom sivil ulydighet, demonstrasjoner og organisasjoners påvirkningskraft (Stray, 2011, s. 47).

Når jeg nå skriver om medborgerrollen i en norsk kontekst, er det viktig å huske på at det norske samfunnet, og verden for øvrig, er i stadig endring. Noen av kreftene som virker inn er store og omfattende fenomener, slik som migrasjon, globalisering, postmoderne kulturelle strømninger, EUs ambisjoner om felles europeisk identitet og nyliberal politikk. Dette rokker ved og endrer etablerte samfunnsstrukturer. Stokke (2013) ser nærmere på medborgerbegrepet i lys av disse endringene i samfunnsstrukturene, gjennom en redegjørelse for begrepet og hvordan det tolkes og vektlegges ulikt i ulike kontekster. Som tidligere, har medborgerskapsbegrepet to distinktive betydninger – det jeg har referert til som status og rolle. De to betydningene undersøkes her nærmere, gjennom en inndeling av medborgerskap i fire dimensjoner: (1) som *medlemskap*, (2) som *juridisk status*, (3) som *rettigheter* og (4) som *deltakelse*.

Ideen om medborgerskap som *medlemskap* har sin historiske forankring i arven etter den franske revolusjon, hvor verdier som homogenitet, stabilitet og tilknytning stod sentralt – gjennom en sammenkobling av nasjonalitet og medlemskap. På grunn av fenomener som globalisering, migrasjon og andre former for nye kulturelle strømninger, er denne ideen under et visst press, ettersom nasjoners (faktiske og/eller forestilte) homogenitet svekkes. Mange

argumenterer derfor for at deltakerdemokratiet vil være mer sentral i utformingen av fremtidens medborgerforståelse, sammenlignet med en medborgerforståelse basert på medlemskap gjennom etnisk tilhørighet (Stokke, 2013).

Medborgerskap som *juridisk status* kan tenkes som en kontrakt mellom borgeren og staten. Denne kontrakten inneholder de juridiske rettighetene og pliktene partene har overfor hverandre. En slik juridisk status som borger av en nasjon, innvilges vanligvis gjennom foreldrenes nasjonalitet eller det å bli født innenfor en nasjons landegrenser. En slik inndeling fremstår som en forenkling, og står i kontrast til virkelighetens medborgerskapsmodeller, som i større eller mindre grad er hybrider. Med bakgrunn i økt migrasjon og kulturell blanding er det tilført en større kompleksitet rundt det juridiske aspektet ved medborgerskapet. Eksempelvis har nasjoner som baserer seg på å innvilge juridisk medlemskap gjennom foreldrenes nasjonalitet støtt på ulike problemer i møte med migrerende mennesker. Dette kan vise seg gjennom og føre til marginalisering, politisk eksklusjon, konflikter og rasisme (Stokke, 2013, ss. 5-7).

Som *rettigheter* dreier medborgerskap seg her nettopp om de ulike rettighetene som følger den juridiske tilhørigheten i en nasjon og kan deles inn i tre: sivile, politiske og sosiale. Som tidligere nevnt, viser disse kategoriene til ulike former for rettigheter borgerne har innenfor rammen av et gitt samfunn. I sin artikkel hevder Stokke at det bør vies større politisk oppmerksomhet til de sosiale rettighetene, ettersom dagens samfunn inkluderer forskjellige grupper med ulike interesser. Dersom dette neglisjeres, er det derfor fare for sosial urettferdighet og undertrykkelse av utsatte grupper i samfunnet (Stokke, 2013, ss. 7-9).

Den siste medborgerdimensjonen, *deltakelse*, dreier seg om det ansvar en har som en aktiv medborger, eksempelvis gjennom det å betale skatt eller utføre førstegangstjeneste. Utover dette er det i det siste viet større oppmerksomhet til deltakelsesdimensjonen – det å bli en medborger skjer ikke bare gjennom det juridiske, men også gjennom aktiv deltakelse i det offentlige liv. Den viktigste hensikten med denne formen for deltakelse, er at borgerne skal involveres i offentlige saker som berører dem. Slik deltakelse foregår ofte innenfor institusjoner som bygger på demokratiske verdier, hvilket viser den sterke tilknytningen mellom begrepene demokrati og medborgerskap. Dessuten vil en slik deltakelse (forhåpentligvis) føre til mer informerte borgere, som i større grad kan gjøre begrunnede politiske valg (Stokke, 2013, ss. 10-11).



Til sist er det viktig å påpeke at de fire dimensjonene virker i hverandre, og må derfor ikke forstås som strengt avskilte. Medborgerskap som *medlemskap* og *juridisk status* omhandler det kulturelle og formelle ved medborgeren i dens inkludering i samfunnet, og medborgerskap som *rettigheter* og *deltakelse* handler om det ansvaret og rettighetene en slik inkludering innebærer. En slik inndeling av de ulike dimensjonene ved medborgeren, eksisterer det bred enighet om både i faglitteraturen og i mange samfunn – men hvilken dimensjon som vektlegges og verdsettes i det enkelte samfunn, varierer og er oppe til debatt. Et samfunn som verdsetter individets frihet, dets rettigheter og en klar grense mellom det offentlige og det private gjennom sin «liberalistiske» filosofi, vektlegger i større grad de individuelle juridiske rettighetene i sitt medborgerideal. I et samfunn som på den andre siden setter verdier som fellesskap, forpliktelser og enhet i høysetet gjennom en «kommunitaristisk» filosofi vil da vektlegge deltakelse i sitt medborgerideal (Stokke, 2013).

Som vi nå har sett, formes ulike medborgeridealer innenfor samfunnsmessige kontekster. Medborgerbegrepet er på denne måten en «... sosial konstruksjon, betinget av og skapt gjennom den politiske, kulturelle og sosiale kulturen individet er en del av» (Stray, 2011, s. 48). Fordi medborgerbegrepet formes i stor grad av det kulturelle, politiske og sosiale, kan det også forstås som en del at et individs identitetskonstruksjon. Sosialisering og danning vil derfor ha betydning for medborgerrollen.

I senere år har politisk passivitet blant befolkningen blitt tematisert som et tiltagende problem i den vestlige verden. Hos unge i Norge, er det sammenlignet med tidligere lavere deltakelse i de store kulturorganisasjonene og andre samfunnsrettede demokratiskolerende organisasjoner (Ødegård 2012, s. 45). En bredere europeisk trend er nedgang i valgdeltakelse og samfunnsengasjement, samt lavere tillit til politikere og politiske partier (Amnå & Ekman, 2014, s. 262). Utviklingen det her er snakk om, reiser spørsmål om passivitet og politisk innaktivitet hos unge mennesker. Passiviteten kan ses i sammenheng med forandringer i samfunnsstrukturene; globalisering, migrasjon, teknologi og en polarisering av det politiske klima. Amnå & Ekman hevder videre at disse endrede samfunnsstrukturene kan ha ført med seg en ny og passiv medborgertype.

## **Medborgerskap og politisk sosialisering**

I en relativt ny og mye diskutert vitenskapelig publikasjon identifiserer Amnå & Ekman (2014) et medborgerfenomen de kaller for «... three faces of political inactivity» (Amnå & Ekman,

2014, s. 277). I kontrast til hva de kaller for den aktive medborgeren, presenteres *standby-borgeren*, den *uengasjerte borgeren* og den *desillusjonerte borgeren*. De tre typene rangeres etter grad av samfunnsengasjement og interesse for politikk. Et viktig poeng i artikkelen er at politisk passivitet hos unge ikke bør kategoriseres som én passivitet. Studien peker derfor på forskjellene mellom ulike former for passivitet, og viser hvordan ulike grupper orienterer seg på ulike måter. Den «desillusjonerte» scorer lavest på begge variabler. Standby-borgeren er derimot «på vakt», og følger gjerne med og diskuterer politiske saker i hverdagen. Selv om de kan oppfattes som passive, på lik linje med den «uengasjerte» borgeren, er de i virkeligheten forberedt for politisk deltakelse der omstendighetene krever det. Ifølge Amnå og Ekman er standby-borgeren en potensiell styrke ved demokratiet, ettersom de er engasjerte, interesserte, og villige til å delta politisk dersom de opplever at omstendighetene krever det (Amnå & Ekman, 2014). Unge, passive borgere kan således ikke skjæres under én kam.

Politisk passivitet blant unge borgere har blitt problematisert av Guro Ødegård (2012). Hun hevder at fordi mange unge velger å forholde seg passive politisk, blir resultatet en skjevfordeling i rekrutteringen til politisk deltakelse. Dette fenomenet beskriver hun med utgangspunkt i Diego Gambettas *push-og-jump-begreper*.

Gambetta setter søkelys på hvordan noen grupper i samfunnet i kraft av sin økonomiske og kulturelle bakgrunn får større politisk innflytelse enn andre. Den gruppen han snakker om er mennesker som vokser opp med foreldre med høy utdanning, i hjem hvor det snakkes om politikk, og hvor foreldrene modellerer politiske handlinger – slik som å stemme ved valg. Disse menneskene har større sjanse for å bli politisk bevisste og engasjerte enn andre. Den *primærsosialiseringen* de opplever i hjemmet, fører til større politisk innflytelse enn hva som er tilfellet i mindre resurssterke familier. Primærsosialiseringen blir slik det man kan kalle for en *push-faktor*; barna «dyttes» gjennom sin oppvekst inn i et politisk engasjert liv. De barna som ikke opplever en slik primærsosialisering, blir derimot ikke «dyttet». Dette kan igjen føre til at de opplever politisk avmakt, og det byr også på trøbbel for demokratiet generelt dersom bare de resurssterkes oppfatninger blir satt på dagsorden (Ødegård, 2012, s. 40).

Om man ønsker et demokratisk samfunn som har legitimitet og er rettferdig, er denne skjevfordelingen noe som bør motvirkes. Det er derfor av interesse hvordan samfunnet på ulike måter kan innvie unge mennesker i det politiske liv, på tross av forskjeller i sosial bakgrunn. I Norge har man også en aktiv politikk for å gi unge like muligheter, blant annet gjennom politiske og andre organiserte fritidsaktiviteter. Slik økes tilgangen til politiske ressurser

gjennom *sekundærsosialisering*. Det å få barn og unge engasjert gjennom tiltak i sekundærsosialiseringen, kalles for «*jump-faktorer*». Ved å gi unge resurser av demokratiske og politiske kvaliteter, styrkes deres evne til å kunne delta i politikken og uttrykke meninger i saker som angår dem. De unge «dyttes» slik til engasjement gjennom å bli informerte og engasjerte. Den viktigste arenaen for sekundærsosialisering som kan hjelpe elever fra alle sosiale lag med å bli politiske engasjerte og aktive, er skolen (Ødegård, 2012, s. 41).

### 3.3 Demokrati og medborgerskap i skolen

Å utdanne demokratiske medborgere er en viktig del av skolens samfunnsmandat. Gjennom skolegangen skal elevene «... tilegne seg ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser» (Stray, 2012, s. 17). På denne måten er skolen som institusjon særlig interessant som pedagogisk prosjekt for deltakerdemokratiet og medborgerrollen (Stray, 2011). I skolen møtes nært sagt alle og enhver gjennom skoleplikten. Alle skoler forholder seg også til læreplanverket med de samme kompetansemålene, hvilket skaper en felles plattform av kunnskap for lærere og elever. Dette gir medborgerskapsdanningen en sosial dimensjon; gjennom et felles grunnlag skapt i skolen, opprettholdes og videreføres de demokratiske verdiene og normene samfunnet ønsker å fremme (Stray, 2012).

I en mye brukt modell for hva utdanning til demokrati og medborgerskap i skolen kan være, deles demokratilæring inn i tre ulike komponenter: (1) læring om demokrati, (2) tilegnelse av demokratiske evner eller egenskaper, slik som deliberasjon og å kunne ta del i kollektive avgjørelser, samt (3) en verdidel der elevene skal oppmuntres til å tilegne seg en positiv innstilling til demokratiet (Biesta, 2006, s. 123). Stray (2011) presenterer en slik opplæringsstrategi, som hun kaller for opplæring *om, for og gjennom demokrati*.

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere

Opplæring for demokratisk deltagelse (rolle)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere side og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (rolle)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen.	Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

(Stray 2011, s. 107)

At elevene skal lære *om* demokrati, betyr at elevene skal få kognitiv kunnskap som gjør dem til informerte borgere. Denne læringen *om* kan knyttes opp mot medborgerrollen som juridisk status, ettersom den har som mål å informere elevene om deres demokratiske rettigheter, samt orientere om hvordan det demokratiske systemet fungerer. Kunnskaper om demokrati fungerer således som et viktig grunnlag for forståelsen av det samfunnet eleven lever i og er borger av.

Opplæring *for* demokrati dreier seg om ferdigheter og verdier som styrker elevenes demokratiske beredskap. Eksempler på viktige ferdigheter elevene skal læres opp i, er kritisk tenkning og kommunikasjon. Eksempler på viktige demokratiske verdier, kan være respekt for annerledeshet og toleranse for uenighet. Gjennom slike ferdigheter og verdier styrkes elevenes verdi- og handlingskompetanse, hvilket ideelt sett gjøre dem i stand til å reflektere kritisk over egne holdninger, egen samtid og det politiske landskapet de er en del av (Stray, 2012).

Opplæring *gjennom* demokrati betyr at elevene tilegner seg demokratisk kompetanse gjennom praktisk erfaring. Tilnærminger for denne opplæringsstrategien er mange, men felles for disse er målet om en opplevelse av reel deltakelse i demokratiske prosesser, slik at elevene gjøre seg konkrete demokratiske erfaringer i skolen (Stray, 2011, s. 109). Denne opplæringsstrategien som læringsprosess kan forstås som tosidig – både individuell og kollektiv. Elevene blir forberedt fremtidig samfunnsliv på individuelt nivå, men også kollektivt gjennom tilegnelse av felles demokratiske verdier og holdninger (Stray & Sætra, 2018, s. 105).

Strays modell for læring om, for og gjennom demokrati er særlig relevant for min oppgave da Eidsvoll1814 bruker den som utgangspunkt for deres undervisningsopplegg. Det legges til grunn et kunnskapsaspekt ved undervisningen – at elevene skal lære *om* demokrati. Gjennom

engasjement og bevisstgjøring gjøres læringen *for* demokratisk deltagelse, og til sist deltar besøkende elever i en øvelse med mål om læring *gjennom* demokrati.

## **Demokrati og medborgerskap i fagfornyelsen**

Stray (2012) hevder at den nåværende læreplanen (Kunnskapsløftet) har bidratt til å svekke skolens demokratimandat, ettersom den mangler en skikkelig og begrunnet forståelse av hva opplæring til demokratisk medborgerskap er for noe. I Kunnskapsløftet er demokratisk medborgerskap forstått som mer eller mindre synonymt med elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, noe Stray (2011, s. 5) mener ikke er tilstrekkelig. Stray mener, i motsetning til dette, at demokratiopplæring bør omfatte flere momenter; kunnskapstilegnelse, verdi og holdningsutvikling, samt demokratiske erfaringer i praksis. Dette er et tverrfaglig anliggende, hvilket tilsier at alle fag kan implementere et sterkere fokus på opplæring til demokrati og medborgerskap. Slik kan skolens demokratimandat fungere som en kontekstuell ramme for undervisningen og opplæring (Stray, 2012, s. 29). Essensen er at demokratiet og demokratisk medborgerskap forstås som et sosialt felt der dette kan «... bidra til å styrke elevenes forståelse av skolegangen i en samfunnsmessig kontekst og øke medvirkningsaspektet .... [der dette gir] mening og trygghet, noe som igjen skaper følelse av tilhørighet og inkludering» (Stray, 2012, s. 29).

En slik opplæringsstrategi kan muligens også fungere som en løsning på problemet med politisk passivitet; opplæring *om, for* og *gjennom demokrati* kan bidra til å stryke demokratiet gjennom å utdanne elever for et aktivt og engasjert samfunnsliv. Skolen får slik en sekundærsosialiseringsfunksjon; den kan hjelpe elever med ulike forutsetninger til å «hoppe» på et samfunnsengasjert liv på en slik måte at forskjeller utjevnes. I lys av utvikling som har skjedd i forbindelse med den pågående fagfornyelsen, er det også ting som tyder på at Stray ikke har talt for døde ører. En ny læreplan med ny overordnet del blir gjeldende fra 2020. I denne er demokrati og medborgerskap én av tre tverrfaglige temaer som skal ligge til grunn i alle skolens fag. Dessuten bygger viktige dokumenter (NOU, 2015:8) som ligger til grunn for reformen på en forståelse av demokratisk kompetanse som ligner mye på demokratiopplæring *om, for, og gjennom demokrati* (Stray & Sætra, 2018).

I forbindelse med fagfornyelsen har imidlertid ideen om å drive demokratiopplæring *om, for* og *gjennom demokrati* blitt møtt med kritikk av statsviter og samfunnsfagdidaktiker Kjetil Børhaug. Børhaug (2017) anbefaler plangruppene som arbeider med utviklingen av

læreplanverket å drøfte innholdet i medborgeropplæringen videre. Han mener den forståelsen av demokrati som legges til grunn av Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015:8) i for liten grad vektlegger det representative demokratiet og dets institusjonelle kjerne (Børhaug 2017; 2018). Den demokratiforståelsen som ligger til grunn bygger i større grad på deltakerdemokratiet, der fokuset er på «... ein arbeidslivsretta samhandlingskompetanse som både er livsverdnær og arbeidslivrelevant» (Børhaug, 2018, s. 8). Denne samhandlingskompetansen tydeliggjøres blant annet gjennom vektleggingen av deltakelsestrening i skolen med relevans for arbeidsliv og en forskningsmetodisk basert kritisk tenkning. Børhaug kritiserer dette, og peker på viktigheten av å skille mellom demokrati i både det politiske liv og arbeidslivet, samt behovet for en tydeligere samfunnskritikk. Demokrati må læres i institusjoner da disse danner rammene for deltakelse; skolen er ikke egnet som demokratidannende da den ikke gjenspeiler «ekte» demokratiske systemer (Børhaug, 2017).

Stray & Sætra (2018) ser nærmere på Børhaugs kritikk av den nye læreplanen, og er enige i hans poeng om at skolen i seg selv ikke uten videre kan regnes som en demokratidannende institusjon. Imidlertid mener de at skolen *kan* ha en demokratidannende funksjon, *dersom* noen betingelser oppfylles. For det første må demokratidanning i skolen forstås i et barne- og ungdomsperspektiv, da barn og unge utgjør en gruppe individer som i stor grad preges av stadige overganger og endrede samfunnsbetingelser. I dagens samfunn kjennetegnet med globalisering og pluralisme, øker behovet for borgere som evner å kommunisere og lytte til hverandre, samt viljen til å ta andres perspektiver. Slik deltakelse i kommunikasjon kan læres i ulike institusjoner, slik som skole, elevråd eller ungdomsklubber. Fordi barn og ungdom ikke har de samme erfaringene og rettighetene som voksne, må de voksne fungere som et mellomledd mellom dem og institusjonene. Ettersom barn og ungdom lever i en overgangsfase på vei mot voksenlivet, er det viktig at dette gjøres på en slik måte at de gjør seg noen erfaringer med de ulike demokratidannende prosessene og opplever mestring i møte med disse (Stray & Sætra, 2018, s. 103). Skolen kan slik være en viktig arena hvor elever kan blant annet gjøre seg erfaringer, oppleve mestring og utvikle medborgerskap (Stray & Sætra, 2018, s. 111).

Dette barne- og ungdomsperspektivet må så understøttes av læringsteoretiske betingelser. Utgangspunktet er her at demokratisk medborgerskap kan læres, og at denne læringen dreier seg om noe mer enn å tilegne seg kunnskaper om det representative demokratiet. Læring skjer primært i skolen, men også i møte med andre institusjoner. Når det er snakk om læring i arenaer utenfor skolen, slik som museumsbesøk, blir det sentralt hvordan opplevelser og erfaringer i ulike behandles i klasserommet før og etter besøket. Skolen blir på denne måten et bindeledd

samfunnet og det politiske liv for elevene. Derfor avhenger læringsutbytte av den demokratiske kompetansen av de pedagogiske og læringsteoretiske tilrettelagte begrunnelsene (Stray & Sætra, 2018, s. 106).

### 3.4 Museer som læringsarena

I skolen eller i fritiden har de fleste av oss en eller annen gang besøkt et museum. Disse bygningene kjennetegnes gjerne av gjenstandene de samler på, og fungerer som en institusjon som skal gi allmennheten muligheter for studier, utdanning og fornøyelser. Det finnes da også ulike *typer* museer: noen viser frem gjenstander fra geologien eller zoologien (naturhistoriske), andre fri og anvendt kunst (kunstmuseer), og andre igjen den kulturen de er satt til å forvalte (kulturhistoriske). I Norge i dag er kulturhistoriske museer de mest utbredte. Disse omhandler ulike temaer, slik som geografi, forskjellige næringer, spesielle tidsepoker, kjente personer eller bestemte kulturer. Disse kulturhistoriske museene ønsker gjennom sine samlinger å vise frem det *typiske* ved det aktuelle temaet og samler gjenstander som dermed kan representere dette i størst mulig grad. Felles for de ulike museumstypene er at de er underlagt statlige krav om forskning, aktualitet og profesjonalitet, samt å utøve en aktiv samfunnsrolle. Videre skal de bidra til kritisk refleksjon og formidling av kunnskap (Hjemdahl & Opstad, 2018).

I dagens skole blir museer flittig brukt av besøkende elever. Falk & Dierking (2012) påpeker at museer først og fremst ikke er som klasserom utenfor skolen, men heller av en friere karakter. De tilbyr enorme mengder av sanseinntrykk, og forsøker å gi besøkende unike opplevelser gjennom lukt, synsinntrykk, lyder og bevegelser. Falk & Dierking bruker samspillet mellom den personlige, sosiale og fysiske konteksten som modell for å beskrive museumsbesøket; den du er, hvem du kommer sammen med og det fysiske påvirker hverandre og læringsutbyttet (Frøyland 2010, s.70). Konteksten spiller derfor en stor rolle og formidlerne må være bevisst og ta stilling til hvordan de skal forholde seg til den.

Betydningen av kontekst diskuteres også av blant annet Bamberger & Tal (2007), i relasjon til hvilken grad av frihet museer gir elevene og effektene av dette. Deres studie tilsier at der formidlingen bærer preg av *ingen frihet* for elevene, blir elevens nysgjerrighet og spørsmål neglisjert, hvilket igjen fører til frustrasjon blant elevene. På den andre siden er det heller ikke hensiktsmessig å gi elevene *full frihet*. Funnene deres peker, i motsetning til disse to ytterpunktene, mot at museene bør forsøke å finne en fornuftig balanse mellom full frihet og

ingen frihet. Slik oppnås den beste og rikeste opplevelsen ved museumsbesøk i skolen, både læremessig og sosialt (Bamberger & Tal, 2007).

Frøyland (2010) argumenterer for at museer kan sees på som en av flere *læringsarenaer*. Hennes grunntanke er at «mange erfaringer i mange rom» – som boken hennes heter – kan føre til unike og alternative opplevelser som ivaretar og er nødvendig for at alle forskjellige typer mennesker skal kunne lære på måter som passer dem. Dette begrunner hun i Gardners teori om «mange intelligenser», hvor Gardner identifisert til sammen åtte forskjellige typer intelligenser: Språklig, logisk, visuell, musikalsk, kroppslig, naturalistisk, sosial og intrapersonlig. Den beste måten lærere kan forholde seg til dette mangfoldet av intelligenser på, ifølge Gardner, er ved å hjelpe elever med å identifisere sin styrke og dermed utnytte disse. I tråd med en slik måte å tenke på vektlegger Frøysland viktigheten av å variere undervisningen og det å bruke ekskursjoner aktivt. I kraft av å være en alternativ læringsarena, har museer potensiale til å stimulere ulike elevers intelligenser. I det som følger skal jeg vektlegge særlig to læringsdomener undervisningen i museer kan spille på.

## **Kognitiv og affektiv læring**

For å rettferdiggjøres i en skolekontekst, vil det gjerne stilles krav om at læringen som skjer ved museene skal være læreplanrelevant. For eksempel kan undervisningen legitimeres i form av kompetansemål fra læreplanen, slik at målet for besøket blir at elevene skal tilegne seg konkrete kunnskaper forankret i læreplanmål. En slik tilegnelse av kunnskap går inn under hva vi kan kalle for det *kognitive* læringsdomenet, hvor læringen skjer gjennom at elevene aktivt innhenter informasjon i og om det de foretar seg (Woolfolk, 2004, s. 164). *Kognitiv* kunnskap kan deles inn i to: En del der kunnskap er avgrenset til et spesielt tema eller oppgave, kalt spesifikk kunnskap, og en mer generell kunnskapsdel, som kan anvendes i ulike situasjoner som lesing og skriving. *Kognitiv læring* forstås slik som en aktiv mental prosess, som inkluderer det å huske, erverve og anvende kunnskap (Woolfolk, 2004).

Mange vil mene at kunnskap om fenomener, samfunnet, ulike hendelser (for eksempel historiske), samt det å kunne lese og skrive, er kjernen i skolens mandat. Slik kunnskap utrunder elevene med redskaper, som (forhåpentligvis) gjør dem i stand til å handle kritisk og navigere effektivt gjennom livet. Den kognitive kunnskapen er derfor helt essensiell for utdanningen av medborgere i et hvert samfunn. I sin rapport til Stortinget, Fremtidens skole, beskriver Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015:8) viktigheten av kildekritikk i møte med en stadig mer



digitalisert verden. Gjennom kunnskaper elevene tilegner seg i skolen, kan de i større grad møte en slik verden på en måte som setter dem i stand til å ta informerte valg. Målet er at elevene skal lære å forholde seg kritisk til informasjon og mekanismene bak valg foretatt av en selv eller andre, som igjen er «... viktig i et demokratisk perspektiv» (NOU, 2015:8, s. 33) og «... for å kunne ta gode avgjørelser og valg i eget liv, for eksempel knyttet til helse» (NOU, 2015:8, s. 33).

Det er gjort ulike forsøk på å kartlegge om museer er bedre eller dårligere egnet enn klasserommet for tilegnelse av kunnskap. Gjennom å se på og sammenstille flere studier, finner forskere at det totale læringsutbyttet er tilnærmet likt i skole og i museum (DeWitt & Storksdieck, 2008, s. 181). Utenom den kognitive læringen, er det imidlertid slik at museer i større grad enn skoler har mulighet til å tilby noe annet: sosiale opplevelser og læring gjennom det *affektive* læringsdomenet (DeWitt & Storksdieck, 2008, s. 182). *Affektiv* læring er et begrep og fenomen som spiller på en rekke kognitive konstruksjoner, slik som følelser, humør, motivasjon, persepsjoner, entusiasme og holdninger. Denne læringsformen søker å utvikle affektive ferdigheter som det å ta ansvar, ta vare på andre eller miljøet, eller å utvikle holdninger og verdier (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964).

I pedagogikken ses affektiv læring blant annet i sammenheng med motivasjon. Motivasjon kan kort defineres som en «indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Hverdagslige tilnærminger til motivasjon bygger gjerne på det man i pedagogikken kaller for behaviorisme. Forsterkere, belønning, straff og intensiver tas i bruk med formål om å forklare hvordan ytre mekanismer påvirker individets handlinger. Affektiv læring gjennom det å skape emosjonelle reaksjoner hos elever gjennom historier, bilder eller hendelser, vil trolig sørge for at elevene husker de aktuelle hendelsene bedre (Woolfolk, 2004). I et atferdsorientert affektivt læringsperspektiv, er det viktig at de intensiver og virkemidler som blir brukt i en læringssituasjon fremmer den målsetningen som ligger til grunn for situasjonen (Woolfolk, 2004).

Den affektive læringen i museumsbesøk fremmes gjerne gjennom inntrykkene fra historier, bilder eller gjenstander som vekker følelser hos elevene. Dessuten spiller de sosiale opplevelsene inn ved museumsbesøk – det å reise ut sammen med klassen og de ulike sosiale interaksjonene som forekommer i løpet av denne reisen, virker inn på læringssituasjonen. Samspillet mellom det sosiale og den kognitive/affektive læringen gjør således slike ekskursjoner til noe mer enn bare en forlengelse av klasserommet, men heller «... a valuable

supplement and addition to classroom instruction, as well as an excellent way to prepare students for future learning» (DeWitt & Storksdieck, 2008, s. 182).

Gjennom en undersøkelse av ekskursjonslitteraturen finner Anderson, Kisiel & Storksdieck (2006) ulike elementer som spiller inn og som må være på plass under skolebesøk i museer, for at *utbytte* av den affektive og kognitive læringen skal bli så god som mulig. For det første bør lærerne ha arbeidet med og undervist om stoffet på forhånd, slik at elevene er forberedte og *kan* noe før de kommer. For det andre bør det som skjer under besøket arbeides med på skolen også *etter* at besøket er over. For det tredje bør det som undervises om på skolen knyttes opp mot besøket der det er mulig. Det ideelle er at museet tar en aktiv rolle i interaksjonen med skolene i både arbeidet før og etter besøkene, slik at de tre punktene over lar seg gjennomføre på en god måte. Om elevene ikke er forberedt faglig og mentalt, er faren større for at ekskursjonen *kun* ender opp som en god sosial opplevelse, der den affektive læringen er i høysetet på bekostning av den kognitive. Men, gjennom tett samarbeid mellom skole/museum, forberedelser og etterarbeid, åpner det seg muligheter for større balanse mellom læringen og den sosiale opplevelsen; det fører til en dypere kognitiv læring, gjerne knyttet opp mot læreplanene som igjen legitimerer besøket som fagrelevant ytterligere (Anderson, Kisiel, & Storksdieck, 2006).

Det å spille på det affektive har vist seg å være betydningsfullt også for å skape aktive medborgere. Wood, Taylor, Atkins & Johnson (2018) gjorde en studie på implementering av aktivt medborgerskap i skoler på New Zealand. Studien tok for seg elever og deres møte med prosjektarbeid som omhandlet en eller annen form for sosial urettferdighet (Wood, Taylor, Atkins, & Johnston, 2018, s. 3). De peker på at læring gjennom både de affektive og kognitive domeneene er sentralt for å skape aktive medborgere. Det affektive fremmet elevens interesse og engasjement blant annet gjennom å be elevene sette seg i vanskeligstiltes sko. Dette skapte igjen følelser som empati og bevissthet rundt temaene. Den affektive læringsdelen inspirerer elevene, men er ikke nok i seg selv for å skape den ønskede medborgerrollen.; dyp kunnskap er også essensielt for at prosjektet skal kunne bli vellykket og elevene skal myndiggjøres til å bli aktive medborgere, og her er vi igjen tilbake i den kognitive kunnskapens domene (Wood et al., 2018).

Museer kan, i forlengelsen av dette, antas å være en god arena for å skape aktive medborgere for fremtiden. Gjennom å spille på både det kognitive og det affektive læringsdomenet, kan museumsføring bidra til at elever «dyttes» til engasjement og samfunnsansvar.

## Historiebevissthet

Museer av historisk karakter bygger på og forvalter det historiske, og har i møte med elever fra skolen et formål om å skape bevissthet om fortiden. Uten noe kunnskap om fortiden og ingen bevissthet rundt den, blir vi *historieløse*. En slik historieløshet setter opp murer for vår forståelse av hvem vi er og hvor vi kommer fra. Kunnskaper om fortiden fungerer som en referanseramme som deles og fungerer som bindeledd mellom generasjoner; det skaper tilhørighet og felles identitet. Dette kalles for *historiebevissthet*, og kan forstås som det motsatte av historieløshet. Forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid utgjør til sammen helheten i vår historiebevissthet, og skaper indre sammenheng og mening. Måten vi tolker fortiden på, i tillegg til hvordan vi oppfatter nåtiden, er med på å forme våre forventinger til fremtiden. For å utvikle denne historiebevisstheten på en gunstig måte, er det ønskelig med en mest mulig fri flyt mellom tidsdimensjonene *fortid – nåtid – fremtid* (Lund, 2011).

Lund peker i sin bok *Historiedidaktikk* fra 2011 videre på at nøkkelbegreper som «endring» og «årsak» er helt avgjørende for elevens forståelse av sammenhengen mellom tidsdimensjonene. Det er ikke uvanlig at elever oppfatter årsaker i historien som en fysisk handlende kraft som «dytter på» og fører til en hendelse. Det at elever ser på historien på denne måten, fører i mange tilfeller til en såkalt *elev-determinisme*. Denne måten å forstå historien på fører ofte til en frarøvelse av elevenes mulighet til å forstå seg selv som et selvstendig handlende subjekt. Det er derfor viktig å motarbeide denne elevdeterminismen, og lære elever at historien slett ikke er forutbestemt, men at den formes av aktive valg og tidvis også av tilfeldigheter (Lund, 2011).

Det at historien formes av enkeltindividers aktive valg, er ofte problematisk for elever å forstå. Når elever blir gitt utfordringer knyttet til årsaks-virkning i historien, sliter de ofte med å se de store linjene. Det viser seg imidlertid at øving i *kontrafaktisk tenkning* kan motarbeide denne elevdeterminismen. Elevene kan bruke kontrafaktisk tenkning som et tankeverktøy for å reflektere over alternativer, og tenke seg frem til de ulikekonsekvensene av disse. Gjennom slike øvelser hjelpes elevene til å se at mennesker faktisk har og har hatt valg innenfor ulike historiske rammer (Lund, 2011).

I fagfornyelsen er det å øke elevenes historiebevissthet en prioritert målsetning. I en høring for læreplanen i samfunnsfagene, beskriver målsetningen slik:

I historie har vi lagt vekt på at elevene skal utvikle historiebevissthet og forståelse for historiske sammenhenger. Målet er at elevene skal utvikle forståelse for at de er

historieskapt og historieskapende. Gjennom arbeid med faget skal elevene få forståelse for sammenhenger i tid og kunne se fortidens relevans for nåtiden og elevenes framtid. På denne måten skal faget oppleves som relevant og framtidsrettet. Vi har i læreplanen også lagt opp til at elevene skal ta ulike perspektiver på historiske hendelser og ha en utforskende og kritisk tilnærming til historien (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 4 Kontekst og undervisningsopplegg

For å kontekstualisere analysen på en tilfredsstillende måte, vil jeg gi en grundig gjennomgang av Eidsvoll1814 sitt undervisningsopplegg og den aktuelle rammen det utspiller seg i. Dette kapitlet er viet til denne oppgaven. Først vil selve stiftelsen Eidsvoll1814 redegjøres for. Deretter hva som skjer i de ulike delene av besøket: i selve Eidsvollsbygningen og i Wergelands hus. Til sist ses det nærmere på besøkets hensikt gjennom formidlerne. Her gis det en detaljert innføring i formidlernes pedagogikk, metodikk og deres begrunnelse for hvorfor opplegget gjøres som det gjøres.

### Stiftelsen Eidsvoll1814

Eidsvoll1814 er navnet på stiftelsen som forvalter Eidsvollsbygningen og omkringliggende bygninger. Det fungerer i dag som museum og som et nasjonalt minnesmerke over riksforsamlingen på Eidsvoll i 1814. Som hovedbeskjeftigelse skal Eidsvoll1814 formidle og aktualisere begivenhetene i 1814 og tematisere det norske demokratiets historie (Hjemdahl, 2014). Eidsvoll1814 består av to deler: selve Eidsvollsbygningen (med sidebygninger) der Eidsvollsmennene var samlet og skrev grunnloven, samt «Wergelands Hus» der souvenirbutikken, billettsalget, kafeen, et auditorium og «Demokratisenteret for unge» ligger.

Utenom å ta imot ordinære gjester blir museet flittig brukt i skolen. Eidsvoll1814 presenterer seg selv som «historisk og dagsaktuell» og ønsker å nå ut til så mange skoler som mulig. Museet er åpent året rundt og gir besøkende klasser undervisning i ulike temaer knyttet til grunnloven som ble skrevet der. For besøkende i den videregående skolen, skriver museet på sin nettside: «Eidsvollsbygningen som arena for landets første politiske møte, og som stedet der eidsvollsmennene gjennom diskusjoner og motsetninger samlet seg om å gi landet en grunnlov, er en kilde for kunnskap og refleksjon hos elevene» (Eidsvoll1814, 2019). For elever i en videregående klasse, undervises det om årsaker og bakteppe for hendelsene i 1814, kriger og revolusjonstid, riksformaslingens diskusjoner og hvordan disse la grunnlaget for stortingets debattkultur. Manusene for formidlerne benytter, er delvis bygd opp rundt relevante kompetansemål i Kunnskapsløftet. Derfor bruker formidlerne blant annet kilder som malerier, dagbøker og andre tekster aktivt i sin omvisning.

Besøket er delt opp i to deler; én i Eidsvollsbygningen og én i Wergelands Hus. I Eidsvollsbygningen guides elevene fra rom til rom: de starter i første etasje, deretter opp til

rikssalen og til sist i kjelleren. Vanligvis tar dette rundt 45 minutter. Del to av besøket foregår i auditoriet i Wergelands Hus. Her vises elevene først en film på femten minutter. Deretter er det kahoot-quiz med spørsmål basert på formidlingen i Eidsvollsbygget. Til sist presenteres fem «demokratiske dilemmaer» som elevene tar stilling til. Quizen og meningsmålingen tar i underkant av tretti minutter totalt.

## Opplegget i Eidsvollsbygningen

Eidsvollsbygningen er den bygningen der selve grunnloven ble utarbeidet og skrevet i 1814. For å bli kjent med denne historien rundt grunnlovens tilblivelse, guides elevene rundt i de ulike rommene bygningen består av. I sentrum av formidlingen står den norske demokratihistorien. Denne demokratihistorien belyses først og fremst gjennom undervisning om den konkrete situasjonen i 1814. Formidlerne fokuserer videre på tre momenter for å gå dypere inn i tematikken: prins Christian Fredrik, eidsvollsmennenes diskusjoner og tjenestefolket.

Prinsen brukes i de fleste rommene elevene tas med inn i. I hvert av disse rommene leses det opp fra hans dagbok slik at prinsen fungerer som en rød tråd gjennom hele omvisningen. Elevene får innblikk i prinsens tanker omkring det å la seg velge av folket, hans tanker om de ulike tilnærmingene til statsdannelse, og diskusjonene han var med i. Prins Christian Fredrik var ikke deltakende i selve utarbeidelsen av grunnloven som foregikk i rikssalen i andre etasje. Derfor legger formidlerne fokuset på Eidsvollsmennenes diskusjoner i denne delen av bygningen. Hvordan skulle samfunnet organiseres etter løsrivelsen fra Danmark? Skal verneplikten kun gjelde for bøndene? Hva er reglene for diskusjon i det hele tatt? Noen av eidsvollsmennenes dagbøker er bevart og brukes aktivt i denne delen av besøket. Derimot er skriftlige kilder på tjenestefolkene mangelfulle. Disse hadde en anonym rolle i 1814, men formidlingen dreier seg likevel en del om deres virke. Blant annet tas elevene med i de skjulte gangene i veggene som tjenestefolket brukte. Mot slutten av besøket tas de med ned i kjelleren til spiskammeret og kjøkkenet. Elevene får her et større innblikk i hvordan en tjeners liv så ut i 1814. Videre vil det gis en kjapp gjennomgang av undervisningen i de ulike rommene.

Det første rommet, *Grønnstuen*, gir en innføring i situasjonen rundt 1814 og tar for seg bakenforliggende årsaker. Elevene undervises i de ulike begivenhetene som førte til at Norge så sin mulighet til å få sin selvstendighet. Før de besøker neste rom, fortelles det om Christian Fredriks invitasjon til 21 norske stormenn, der disse skulle møtes i *Hagestuen* og diskutere Norges fremtid. I *Hagestuen* fortelles det om de ulike utfordringene knyttet til det å styre Norge.

Her tas Christian Fredriks møte med Georg Sverdrup opp, og prinsen lar seg overtale til å la seg velge fremfor å ta makten som eneveldig konge. I formidlingen poengteres det hvordan opprøret mot unionsherrene startet akkurat *her* i hagestuen – det var *her* eneveldet falt. Det leses opp den samme eden Eidsvollsmennene måtte sverge på, og elevene bes avlegge denne eden med ordene «jeg sverger». I neste rom tas eleven med inn i *biblioteket*. Elevene får se på samlingen bøker som fantes her på den tiden, de får se hemmelige dører skjult i veggen og de får en innføring i hvordan ideer og filosofier ble ervervet og delt i 1814.

Deretter tas Elevene med en rask tur til *Nystuen*, hvor Christian Fredrik planla festmiddager. Etter dette går turen til *Audiensværelse*. I dette værelse blir elevene introdusert for todelingen av Eidsvollsmennene: de som mente at Norge skulle frigjøres fullstendig (selvstendighetspartiet) og de som mente Norge burde samarbeide med Sverige (unionspartiet). Det leses fra kildeboken der elevene blir kjent med spenningen mellom Løvenskiold som unionsforkjemper, og de andre selvstendighetsforkjemperne. Elevene guides så videre til *Hjørnestuen*. Her poengteres det for elevene hvor viktig det var at Christian Fredrik skrev dagboken sin da denne i dag er en viktig kilde som gir innblikk i hans tankesett.

Elevene går så opp trappen og inn til *Rikssalen* som omtales som «det mest kjente rommet i Norge». Her gis elevene en innføring i hvordan grunnloven ble skrevet. Fokuset ligger her på diskusjonene rundt utformingen av grunnloven. Det fortelles om hvordan diskusjonene foregikk og hvordan utformingen av møteregler skulle sikre effektiv og rettferdig gang. Dessuten blir verneplikt tatt opp som tema, der det presenteres ulike forkjempere for hvordan denne skulle fungere i Norge. Disse diskusjonene blir belyst gjennom kildeboken der protokollen fra møtene i 1814 er tatt med. Etter dette blir elevene tatt med inn i rommet der representantene signerte den ferdigstilte grunnloven, før de tas med ned i kjelleren der tjenerne holdt til.

Elevene blir her guidet gjennom tjenergangene; skjulte ganger i veggene som hadde som formål å gjøre tjenerne mindre synlige. De tas med ned trappen til *Spiskammeret*. Hele kjelleren ble for øvrig rekonstruert nylig, og er forsøkt restaurert autentisk gjennom blant annet eldre tegninger. I dette rommet blir elevene fortalt om livet i kjelleren, men at det mangler kilder på dette. Tjenernes dagbøker og andre kilder mangler – tjenerne skrev sannsynligvis ikke selv. De blir presentert for maten og drikken som ble servert, og hvordan dette ble innhentet. Videre blir de tatt med inn i *kjøkkenet*. Her får de se hvordan tjenerne arbeidet med tilberedelse av mat. Det ramses opp blant annet en liste over dyr som ble hentet inn til de overdådige festene: flere hunder storfe av ulike slag, fugler og harer. Elevene gis innblikk i drikkevarene som ble

konsumert, deriblant 2000 liter vin og 2500 liter brennevin. Poenget her er å få frem det formidlerne kaller for livet «upstairs» og «downstairs». Betegnelsen fungerer både metaforisk og bokstavelig – det var et skarpt sosialt skille mellom de som befant seg oppe i Rikssalen, og de som arbeidet som tjenere i kjelleren.

De ulike rommene i bygningen inneholder malerier, utsmykninger og kunst som gjerne gjør inntrykk på besøkende. Derfor gis elevene omtrent et halvt minutt til prating seg imellom når de entrer et nytt rom. Etter dette ber formidleren elevene om å være stille. Formidleren underviser vanligvis fem til ti minutter i hvert rom før de går videre. Formidlerne aktiviserer også elevene. Hos yngre elever er det vanlig å iscenesette ulike hendelser gjennom å kle opp frivillige elever. Felles for alle elevgrupper er at de stilles spørsmål underveis: «hvem er på maleriet?» eller «hva skjedde her?». Disse spørsmålene er *lukkede* spørsmål og er ute etter et konkret svar. Etter 45 minutter med omvisning i Eidsvollbygget gis elevene en kort pause i kafeen før de tas med inn i auditoriet i Wergelands Hus.

## **Opplegget i Wergelands Hus**

Etter en matbit i kafeen ledes elevene inn i auditoriet. Opplegget er her tredelt: én øvelse i kildekritikk, én kunnskapstest og én øvelse i diskusjon og meningsdannelse. Felles er at én formidler leder alle tre øvelsene fra scenen fremst i auditoriet. Det er heller ingen pause mellom hver av delene. I øvelsen i kildekritikk, vises elevene en filmatisering av Christian Fredriks dager ved Eidsvollbygningen og de valgene han sto ovenfor. Filmen tar for seg prinsens valg om å lede Norge til selvstendighet. Her bes elevene legge merke til eventuelle feil og avvik i filmen. Det være seg kunstneriske friheter fra regissørens side, feil på uniformer eller hendelser som ikke ville forekommet i 1814. Filmen varer i rundt 15 minutter. Etter filmens slutt spør formidleren om elevene vil dele eventuelle avslørte avvik. Det er da håndsopprekning der én og én elev legger frem sitt funn. Det beste funnet premieres så av formidleren.

Deretter gjøres del to hvor elevene blir testet i kunnskap om demokrati og 1814. Denne testen gjøres som en kahoot-quiz hvor elevene besøker en nettside med sin mobiltelefon slik at alle kan delta på én gang via storskjerm. Testen er basert på formidlingen i Eidsvollbygningen elevene akkurat har deltatt i. Eksempel på spørsmål er «Hva heter grunnlovens far?» eller «Hvilket land var Norge i union med frem til 1814?». Elevene blir imidlertid ikke fortalt om denne testen før omvisningen i Eidsvollbygningen – de er derfor ikke obs på dette når de guides rundt. Etter hvert spørsmål vises det statistikk av fordelingen av svarene, opp til fire ulike



alternativer. Testen inneholder ti spørsmål hvor vinneren kåres og gis en premie. Vanligvis tar dette rundt ti til femten minutter.

Den tredje delen i auditoriet, er en meningsmåling hvor elevene tar stilling til og svarer på fem ulike utsagn:

(1) Er det viktig for deg å bo i et demokrati? (2) Bør stemmerettsalderen senkes fra 18 til 16 år? (3) Bør personer som sitter i fengsel få lov til å stemme? (4) Bør fraværgrensen i videregående skole fjernes? (5) Skal du stemme ved neste valg? (Der du har stemmerett).

På storskjermen fremst kommer det opp et utsagn med alternativene «ja» eller «nei» koblet opp mot en fargekode. Deretter gis elevene omkring ett minutt der de kan diskutere utsagnet med sin sidemann. De bestemmer seg så for ett alternativ individuelt og trykker på den respektive fargekoden. Når alle svarene er inne, gis det en oversikt over hva som er svart, for eksempel sytten på ja og fire på nei. Formidleren tar deretter tak i fordelingen og spør elevene i plenum om noen fra ja- eller neisiden vil dele sin mening om det aktuelle utsagnet. Elever som ønsker å svare rekker opp hånden sin og beretter sin mening. Andre elever får deretter muligheten til å supplere eller argumentere den aktuelle meningen. Formidleren fungerer som ordstyrer og leder diskusjonen og stiller utdypende spørsmål dersom diskusjonen stopper opp eller om det viser seg nyttig. Denne delen varer rundt ti til femten minutt og er vanligvis den siste ved et standardbesøk til Eidsvoll1814. De har til sammen oppholdt seg rundt 45 minutter i auditoriet.

Det er nå gitt et kort innblikk i hvordan besøket for videregående elever er strukturert. Eidsvoll1814 har utarbeidet et undervisningsopplegg med fokus på demokrati læring og en god opplevelse for besøkende. Det vil nå ses nærmere på formidlernes tanker omkring opplegget og hva de forsøker å få til under et skolebesøk bestående av elever fra den videregående skolen.

## **Besøkets hensikt gjennom formidlerne**

For å gi et mest mulig korrekt bilde av demokratiundervisningen ved Eidsvoll1814, er lederen for formidlingen (formidler 1) rekruttert. I datamaterialet inngår også observasjoner fra omvisningen samt formidlernes manus. Hovedvekten ligger naturligvis på formidleransvarlig sine tanker samt formidler 2 som bidrar i utarbeidelsen av manus og det generelle opplegget.

Ved Eidsvoll1814 er formidlerne opptatt av å gi elevene en god, hyggelig og lærerik opplevelse. Dette gjenspeiles i museet fem verdier: de skal ha en åpenhetskultur (1), vise vennlighet (2), de skal være verdige (3), de skal være modige (4) og de skal være engasjerte (5). Når formidlerne

treffer elevene utenfor Eidsvollsbygningen før besøket starter, prøver de å møte elevene med respekt, samt skape en god atmosfære: «Det aller viktigste er å se folk i øynene og vise respekt. Å være glad og å være glad for at dem kommer, at vi skal ha det hyggelig sammen», forteller formidler 1. «Vi vil at de skal ha en god skoledag her hos oss. Jeg håper at ingen får kjeft. Om noen gjør noe feil, så sier jeg bare – jaja, det går bra» (formidler 1). Hun opplever at noen elever tenker at museumsbesøk ofte blir kjedelig, men at Eidsvoll1814 heller skal være en plass der «de skal være glad når de er her», og «slappe av, drikke kaffe eller spise kake» og «ha en annen skoledag og møte hyggelige mennesker som er glad i jobben sin».

Formidler 1 forteller at Eidsvoll1814 er en «... læringsarena utenfor skolen som er annerledes, har andre farger, lukter og mennesker», og at hun tror noen elever «... blir overrasket over hvor fargerikt det er i huset, og at det er morsom å se interiør». Videre forteller hun: «Husk at vi har elever av alle slag, noen er interessert i historie, noen politikk, noen i gardiner, farger, mønstre og kreative ting. Så her har en noe for alle sanser og alle mennesketyper». Formidler 1 tenker opplegget favner bredt – det er mange sanseintrykk å ta innover seg. Hun tenker seg derfor at alle elevtyper ivaretas.

Formidler 2 forteller at besøket skal «... være noe annet enn en skoletime, det skal være autentisk, og de skal få bevege seg og stille spørsmål - vekke nysgjerrigheten». Hun forteller at «Vi på museum kan jo mer enn lærerne om akkurat det her. Så de får jo en litt sånn dybdelæring da på ett eller annet vis. Men først og fremst en god opplevelse og så kunnskap». Både formidler 1 og 2 forteller om det å gi elevene en *god opplevelse* og det å imøtekomme alle elevtyper ved Eidsvoll1814. Hvorfor dette er viktig, begrunner formidler 2 med en sammenheng mellom det å ha en god opplevelse og det å lære mer, samt det å skape en eierskapsfølelse i elevene:

... hvis man har en ok opplevelse så lærer man jo mer. Også er det jo det at liksom at dette er viktige steder å ta vare på, så en får eierskap. Dette er også vårt. At man blir litt sånn glad i stedet og, mer enn at de tenker at det bare er viktig for de som jobber her og derfor må dere også synes det er viktig. At det synes det er hyggelig å være her, at det er en grunn til at dette skal tas vare på, for det skal jo tas vare på i museer.

Utenom å skape denne gode og trygge atmosfæren for læringsutbytte og eierskapsfølelse, forsøker formidlerne å skape *forventinger* for besøket. Dette gjøres gjennom å fortelle kort og engasjert om hva som skal foregå ved dagens besøk. Formidler 1 forteller hvordan hun gjør dette:

‘I dag skal dere få se dette huset. Dere skal få gå i fotspora til eidsvollsmennene. Dere skal inn på historisk autentisk rom, og vi skal fortelle akkurat her skjedde akkurat dette. Så skal vi se de flotte stuene, opp i rikssalen og se den. Når vi er ferdig med politikken der oppe så blir det hemmelige ganger ned til tjenerne til slutt. Og de er under beina våre her.’

Gjennom denne innføringen har de da «... etablert en god tone», og elevene «... vet hva de skal være med på, det er ikke noe kjefting, ikke noe pekefinger», forteller formidler 1. Der er viktig for henne å skape en god start hvor elevene vet reglene godt, føler seg velkomne og har forventinger til dagen ved museet. Uansett om elevene kommer med forventinger eller ikke, forteller formidler 1 om ulike ting som overrasker elevene:

Også tror jeg overraskelsen [for elevene] er at det skjedde akkurat der! Det er nesten som jeg kan sette en elev på akkurat denne plassen og si at akkurat her sto prins Christian Fredrik! Akkurat her sa han det. Og det er sånn: oja! Gjorde han det? Ja? Han sto her! ... Dette er sånn de ikke tror, det er nesten som at de tror vi forteller et eventyr, så er det ikke et eventyr. Det er en story om mennesker som i en historisk situasjon virkelig tar tak, Men jeg tror elevene blir overrasket også over den ehm ... fortellingen vi forteller om «upstairs og downstairs». Med klasseforskjellene. For det har dem ikke tenkt på. De har ikke tenkt på at det er noe annet enn liksom oppe. Også kommer dem ned i kjelleren og går i tjenertrappene, går i mørket, og hyler ...

Formidler 1 opplever at besøkende elever blir overrasket i møte med det historiske – at det skjedde nøyaktig der hvor de befinner seg. Det hun tenker seg overrasker mest er imidlertid historien om menneskene «upstairs» og «downstairs». Dette sikter til tjenerne som arbeidet ved bygningen i 1814 i underetasjen, derav «downstairs» og eidsvollsmennene som arbeidet med utformingen av grunnloven «upstairs». Formidler 1 tenker seg at møte med tjenerne overrasker «fordi i dagens Norge tenker vi ikke over det med overklasse og underklasse». Dette gjøres et poeng ut av når de underviser i Rikssalen: «Og det gjør vi også et poeng ut av det når vi forteller om grunnloven. De bestemmer at fra nå av så skal det ikke bli flere adelsmenn, vi kutter det ut. Vi er på en måte ganske like i Norge», og «Arven fra 1814 er likhet». Formidler 1 forteller at historien om klasseforskjellene først og fremst overrasker elevene, men at den nyttiggjøres i undervisningen. Museet ser på forskjellene i samfunnet i 1814 og hvor annerledes det er i dag. Dette kobles opp til idealet om likhet som inspirerte grunnloven. Formidler 1 forteller videre:

Jeg tror ikke de kobler det over, de skjønner ikke ordentlig hva en greve er. Fordi vi tok det vekk i 1814! Også snakker jeg om grunnloven. Det kan være knusktørt. Viser fram kopien. Her har vi det, hva er dette? Jo dette er drømmen om det gode samfunnet! Her sitter det 112 mannfolk i en vanskelig politisk situasjon. De har

aldri gjort det før. Men her skriver de ned og vedtar: hvis vi gjør det sånn, så blir det kanskje bedre i Norge! Hvis vi deler makten i flere statsmakter, hvis vi gir folket stemmerett, at de får være med å bestemme. Og ytringsfrihet – så har vi det bedre! Hvis vi tar vekk tortur, det må bli forbudt, og husransakelse. At staten tar fra deg eiendommen din, dette må vi sikre! Da har vi et godt samfunn. Og da sitter elevene, Ja! Også spør jeg: er det blitt bedre? Ja! Det er de enige i.

Tilbake i 1814 fantes det færre rettigheter og goder som sikret borgerne mot uhell og fattigdom, det er *rettigheter* som ikke fantes da, men som finnes *nå*. Formidler 1 forsøker å tydeliggjøre at slike goder ikke alltid har vært en selvfølge. Hun opplever at elevene i større eller mindre grad ikke er klar over de store sosiale forskjellene som eksisterte i samfunnet før. Formidler 1 poengterer at de sosiale fremskrittene som er gjort gjennom de siste hundre årene, var avhengig av menneskers aktive valg i fortiden:

Også er det liksom å få det til å bli levende. Dette var mennesker som gjorde historien. Det er ikke noe som bare skjer av seg selv. Det er enkeltindivider som tar valg der og da i en historisk situasjon, og det er det som forandrer norgeshistorien i det huset.

Intervjuer: Hvorfor er det viktig å få frem at noen har tatt valg aktivt?

Fordi noen ungdommer tenker at jammen ting bare skjer. Det er ikke noe jeg har noe styring over. Det er ikke vits for meg, det bare skjer. Men det er ikke sånn! Det er individer som tar valg og sånn er politikken også i dag. Det er noen som gjør noe, som gjør at vi har det sånn som vi har det. Det er et viktig budskap til ungdommen i dag. Sånn de ikke blir tafatte eller, hva skal jeg si ... liksom skjebnesstyrt, det bare skjer ... Det er ikke sånn det er!

Formidler 1 er av den oppfattelse av at noen elever er i fare for eller allerede tenker at «ting bare skjer». Dette fører igjen til en tanke om at «det er ikke vits for meg, det bare skjer». Hun ønsker her å fortelle at dette er en misoppfattelse, «det er ikke sånn!». Hun presiserer at ting skjer fordi individer tar valg, akkurat slik som «... politikken også i dag». I dette reiser spørsmålet seg om hva de ønsker at elevene skal sitte igjen med etter en dag ved museet. Utenom en god opplevelse skal elevene ha lært noe. Det er et engasjement for å motvirke elevenes tanke om at «alt er skjebnesstyrt». Samtidig er formidlingen knyttet opp mot relevante kompetansemål. Formidler 2 forteller at opplegget er «... koblet opp mot læreplanen. Så de skal lære noe òg, ikke bare gode opplevelser». Hun forteller videre at «... i manusene vi har laget så er vi så inne i læreplanen da, så vi har ulike manus for hvilke grupper som kommer». For

besøkende elever fra tredjeklasse videregående er disse kompetansemålene fra læreplanen i historie (HIS1-02) som følger:

(1) *Finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger og*  
(2) *presentere en historisk person og diskutere hvordan samtidige samfunnsrammer påvirket denne personens handlinger* (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Disse kompetansemålene som formidlerne har valgt seg ut, utgjør det konkrete elevene skal lære. Det første kompetansemålet oppfylles gjennom blant annet bruken av dagbøkene til de ulike aktørene ved Eidsvoll i 1814. Det andre gjennom møte med prins Christian Fredrik og diskusjonene og valgene han stod ovenfor. Kilder er naturligvis en sentral del ved besøket da selve bygningen er en kilde i seg selv. Formidler 2 forteller om denne kildebruken: «... av og til sier jeg jo det tydelig: Dette er jo en kilde! Det er her det skjedde! Det opplever man bare på museum ... Men i verden de lever i dag med Fake News, så er det jo det at det er nyanser da», og videre: «... jeg tror det er viktig da. At har de egentlig sagt det? Det er jo sånn i dag og, for det kan jo bare være en overskrift i en avis». Formidler 2 forteller at kildebruken først og fremst *legitimerer* det som fortelles. Fordi det baseres på troverdige kilder kan elevene stole på det som blir sagt. Hun tenker at kildene også muliggjør elevenes evne til å sette seg inn i hvordan livet var i 1814. Fordi bygget er en kilde i seg selv, trækker de inn i et autentisk historisk rom og på sett og vis tilbake i tid. Formidler 2 tenker seg også at arbeid med kilder igjen kan føre til nyansering, noe som er viktig i en «verden de lever i dag med Fake News».

Videre forteller formidler 1 om det som kan kalles hennes og museets pedagogiske kjepphest:

Også har vi vår grunnleggende pedagogikk her da - du skal lære *om* demokrati, du skal lære *for* demokrati – der jeg driver veldig. Du skjønner at dette er et viktig system. Dette skal du inn i! Du må skjønne at du må være med på det. For hvis ikke så dør det. Også *gjennom* demokrati. Det med *gjennom* tar vi mer når de kommer ned i Wergelands Hus og skal jobbe med å anvende kunnskapen sin, og reflektere over og delta i en meningsmåling. Men særlig *for* demokrati. Det engasjementet. Kunnskapen *om* forteller vi. Vi forteller det fra rom til rom. Men det viktigste som ligger under hele veien er; hvorfor gjør vi dette? Hvorfor er det viktig?

Formidler 1 kaller læring om, for og gjennom demokrati for den «grunnleggende pedagogikken» ved museet. Museet driver med læring *om* demokrati. Dette kommer til uttrykk gjennom den kunnskapen de formidler til elevene. Under læring *for* demokrati forteller formidler 1 at hun «driver veldig». Hun er særlig engasjert for denne demokratilæringsstrategien fordi elevene skal «inn i» demokratiet. Hun ønsker at elevene skal

skjønne at de «må være med på det» da konsekvensen av å ikke delta, kan i verste fall føre til demokratiets død. Læring *Gjennom* demokrati tas i større grad når elevene «kommer ned i Wergelands Hus». Formidler 1 forteller at elevene der arbeider med refleksjon, deltakelse og å anvende kunnskapen sin. Til grunn for kunnskapen *om* demokrati som undervises fra «rom til rom», ligger spørsmålet «hvorfør gjør vi dette?». Hun ser på hele virksomheten som noe for en større sak; at elevene skal inn i et «viktig system» som de «må være med på».

Formidler 2 deler sine tanker rundt om, for og gjennom demokrati:

For det må liksom, vi bruker jo en del *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Vi driver jo mye med *om*, men så er det litt den *for*, at vi gjør det for det og det. Også *gjennom* demokrati, det driver vi ikke med på den måten, men kanskje i større prosjekter så gjør vi det, men for å få en demokratiopplevelse så må vi jo det. Det er jo litt den dannelsesreisen da, en liten del på en måte på den veien. Så noen frø om at en kan tenke annerledes. Det er ikke sagt at det skal være sånn, det er bare noen som har bestemt, men så kan en bestemme noe helt annet. Så noen frø da. For å starte en dannelsesreise.

Videre forteller hun at den første delen av besøket i Eidsvollsbygningen er preget av at «det ikke er noe å diskutere egentlig mer enn at du undres og har spørsmål og sånn». Museets hovedmandat skal uansett være Eidsvollsbygningen: «Vi kan jo ikke droppe den bygningen for å ha én og en halv time demokratiopplæring istedenfor. Det vil man ikke godta».

Formidler 2 poengterer at museet driver mest med læring *om* og *for* demokrati, og i mindre grad *gjennom*. Hun tenker seg at demokratiopplæringsprosjektet ved Eidsvoll1814 kan fungere som en «dannelsesreise» hvor formidlerne kan «så noen frø om at en kan tenke annerledes. Hun ønsker videre å vise elevene at verden ikke er svart/hvitt: «Det er ikke sagt at det skal være sånn, det er bare noen som har bestemt, men så kan en bestemme noe helt annet». Det er *slik* fordi *noen* har bestemt det. Fordi *noen* har *bestemt det*, kunne de bestemt seg for noe helt *annet*. Det er altså avhengig av *individer* som tar *valg*.

## 5 Analyse og drøfting

Det kulturhistoriske museet Eidsvoll1814 forvalter og formidler Eidsvollsbygningen og dens historie. Formidlingen dreier seg om starten på det norske demokratiet, og tematiserer ulike aktører og hendelser rundt grunnlovens tilblivelse i 1814. Museet er hyppig besøkt av ulike skoler, hovedsakelig fra omliggende områder. For besøkende elever driver Eidsvoll1814 med et demokratiopplæringsprosjekt basert på læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Fordi opplegget er basert på læring om, for og gjennom demokrati, vil oppgaven forsøke å belyse nettopp hvordan disse ulike aspektene ved demokratilæring kommer til uttrykk ved Eidsvoll1814. Problemstillingen er derfor formulert slik:

*På hvilken måte bidrar Eidsvoll1814 til demokratilæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?*

*Om*, *for* og *gjennom* demokrati behandles som tre forskjellige temaer, og gir den videre analysen struktur. Under hvert av disse, trekkes det frem og diskuteres relevante aspekter ved det empiriske materialet. *Om demokrati* er knyttet til læring gjennom det kognitive læringsdomenet, og drøftingen vil her dreie seg om hvordan den konkrete læringen om det norske demokratiets tilblivelse kommer til uttrykk. Under temaet *for demokrati* presenteres og drøftes de ulike aspektene ved opplegget som sikter seg inn på å skape aktive demokratiske medborgere. Læring for demokratisk deltagelse handler om å utvikle elevenes ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap (Stray, 2011, s. 107). Til sist drøftes temaet *gjennom demokrati*, hvor fokuset ligger særlig på det som skjer i diskusjonsøvelsen i auditoriet.

Fordi fenomenet som undersøkes er demokratilæring, er både formidlernes, lærernes og elevenes opplevelser av læringssituasjonene relevante. Elevene er målgruppen for demokratilæringen som foregår ved museet, og følgelig en sentral del av forskningen. Lærernes betraktninger er også relevante, da lærerne under besøket fungerte som både lærere og tilskuere. Formidlerne er viktige av flere grunner. For det første har de god kjennskap til hva som foregår på Eidsvoll, i kraft av å ha tatt imot mange ulike klasser og elever. Som det ble belyst i forrige kapittel, er formidlerne dessuten sentrale fordi de har kjennskap til hvilke ideer og intensjoner som ligger til grunn for selve undervisningsopplegget.

## 5.1 Om demokrati

«*Kunnskapen om forteller vi - vi forteller det fra rom til rom.*»

*Formidler 1*

Eidsvoll1814s hovedmandat er å formidle og forvalte selve Eidsvollsbygningen; halve dagen for besøkende elever blir brukt der. Fra rom til rom undervises det om Norges demokratihistorie gjennom ulike virkemidler. Demokratilæring *om demokrati* står som en sentral del i deres utarbeidede undervisningsopplegg. Det er hva Eidsvoll1814 gjør i henhold til denne læringen som her vil redegjøres for og drøftes. Alle involverte aktører er relevant i denne læringen; elevenes, lærernes og formidlernes opplevelser vil brukes for å belyse temaet. Først redegjøres det for Eidsvoll1814s kildebruk og den konkrete læringen *om demokrati*. Dette kategoriseres videre som læring gjennom det *kognitive læringsdomenet*. Deretter ses det nærmere på Eidsvoll1814s fokus på å utvikle elevenes *historiebevissthet*, og hvilket formål dette har. Til sist ses det nærmere på viktigheten av elevenes *forkunnskaper* og hvilken betydning dette har for et besøk.

### Læring om demokrati: Kognitiv Kunnskap

Formidlerne ved Eidsvoll1814 er opptatt av den gode opplevelsen elevene skal få i møte med museet. De er likevel tydelig på at elevene skal «lære noe òg», som formidler 2 sier det. Det de lærer om demokratiet er knyttet opp mot læreplanen og utgjør den konkrete kunnskapen det undervises om. Elevene undervises blant annet *om* demokratiets historie, *om* Christian Fredrik, *om* Eidsvollsmennene, *om* tjenestefolkene og *om* kilder. Denne kunnskapen *om*, læres bort av formidlerne; det krever at formidlerne innehar kunnskap om temaet. Formidler 1 forteller:

Museet har jo rekvisittene, har jo tingene rundt oss, vi har.. det som trengs for å få en god storytelling. Og det tenker jeg 'åå det skulle jeg hatt som lærer', noe jeg ikke hadde. Selv om jeg bar inn ting. Museene har jo dette! Vi har mye mer å spille på. Lukter, lyder, vi kan kjøre på med smaker, selv om det ikke er dagligdags. Men jeg gjør det jo med videregående yrkesfag f.eks. Da spiser vi mat i kjelleren. Så museene har mer å by på enn lærerne kan greie på en vanlig time. Det å møte noen som er veldig glad i faget sitt, og da ikke bare med å undervise i alle emner – det er jo innmari herlig å møte noen som har en spisskompetanse, som elsker det de driver



med, som er kjempestolt av faget sitt. Det å møte sånne fagfolk, det har de godt av. Kanskje noen har lyst å bli sånn til og med.

Formidlerne ved Eidsvoll1814 vier tiden sin til ett spesifikt emne, i motsetning til hva lærere har mulighet til i skolen. Dette gjør at de sitter på en *dybdekunnskap*. Museet har i tillegg rekvisitter å spille på, nye lukter, lyder og i noen tilfeller også smaker. Formidler 1 forteller at de derfor har «det som trengs for å få en god storytelling». Utenom selve undervisningen, brukes de ulike sanseintrykkene museet tilbyr. Elev AJ2 forteller at hun «... synes man får mer kunnskap om ting når man faktisk er der istedenfor å lese i bok eller se bilder, når man kan ta og føle på det man lærer om, jeg synes det gir mer kunnskap». Elev BJ2 omtaler Eidsvoll1814 som en god opplevelse: «Det var veldig gøy. Det var ikke typisk museum: «ikke ta på ting, ikke gjør sånn»». Hun forteller videre at: «... man kunne gå rundt og se på ting, også var det litt gøy å være i det rommet hvor grunnloven ble skrevet ned. Det var spennende». Elev BJ5 forteller at «... opplegget var ikke sånn at vi bare satt og hørte på, men vi fikk gå rundt, det var veldig mye forskjellig. Helhetlig så fungerte det ganske godt». Elev AJ1 tenker at folk blir «... mye lettere engasjert da, når det kommer til, spesielt museum da, og da er det ikke snakk om bare her, men bare sånn generelt. Fordi man kan relatere mye lettere til det».

Elevene opplevde dagen ved museet som gøy og spennende – de forteller om en annerledes dag utenfor skolen. For formidlerne er nettopp dette viktig. De ønsker at eleven får en god opplevelse der museet, gjenstandene og settingen gir en god storytelling. Mange av disse hjelpemidlene er i form av gjenstander og beretninger; de er *historiske kilder*. En sentral del av undervisningen *om demokrati* baserer seg på disse historiske kildene.

Kildene som blir brukt i formidlingen har som funksjon å legitimere de historiene som fortelles. Kilder er de gjenstandene som er tilbake fra fortiden, blant annet tekster, bygninger eller malerier. De deles inn i sekundær- og primærkilder, og videre til tause eller talende (Lund, 2011). Ved Eidsvoll1814 benyttes både *talende* og *tause* kilder. De konkrete gjenstandene som ikke forteller noe utover seg selv representerer de tause kildene. Ved museet er noen av disse *primærkilder*, da disse gjenstandene er autentiske antikviteter. Formidlerne bruker en *kildebok* hvor de forteller historiske personers *beretninger*. Beretningene er på originalspråket og autentisk sitert.

Disse beretningene i kildeboken bringer formidlerne med seg under omvisningen. Det leses opp sitater fra Eidsvollsmennene, Christian Fredrik og av protokoller. Gjennom bruken av kilder forteller formidler 2 at «historiefortelling blir jo ofte sånn, 'Good Guys vs. Bad Guys'».

Tidligere presenterte formidlingen «selvstendighetspartiet» og «unionspartiet» som det gode mot det onde: «Bare for fem år siden så følte jeg jo om selvstendighetspartiet mot unionspartiet så var vi litt unyanserte da, fordi selvstendighetspartiet var heltene og unionspartiet var de som ville bli svenske», forteller formidler 2. I denne sammenheng trekkes Løvenskiold frem som representant for unionspartiet og hans uttalte uenighet om allmenn verneplikt. I Grunnloven ble allmenn verneplikt prinsippfestet gjennom et stort flertall, og Løvenskiold tapte denne saken. For bøndene var likhetsidealet grunnleggende viktig; embedsmennene kunne på sin side unngå verneplikten da det for dem var enkelt å sikre seg fritak. Formidler 2 forteller at de har arbeidet med å nyansere dette slik at fokuset i dag ligger i større grad på *hvorfor* Løvenskiold mente det han mente: «... han sier jo ikke at de fattige bare får sende sønnene sine i krigen for å dø. Han sier at det er individets frihet da. Det er *det* han vil formidle. Ikke at han er en idiot da». Formidler 2 forteller at de tidligere har vært «... litt unyanserte». Hun forteller at Unionspartiet var «... de som ville bli svenske», og at de lagde en slags *good-guys-vs-bad-guys*-situasjon ut av det. For formidlerne, dreier dette seg om å tolke både tekst og kontekst på en nyansert måte.

I *Kraften i allmenn dannelse* drøfter Merethe Roos (2016) en pragmatisk tilnærming til tolkning av historiske tekster, gjennom ytringer fra folkeopplysningsmennenes demokratiske prosjekt. I det hun ser nærmere på historiske tekster knyttet til folkeopplysningsmennenes forståelse av dannelse og opplysning, er utgangspunktet «... at konteksten eller omgivelsene til disse tekstene, gjenspeiler seg i tekstene, på samme måte som at tekstene gjenspeiler konteksten de inngår i» (Roos, 2016, s. 83). Samtidig oppstår tekstens mening «... i skjæringspunktet mellom tekst og kontekst» (Roos, 2016, s. 83). Slik mister forfatteren kontroll på meningen med teksten – den er utenfor hans/hennes rekkevidde. Gjennom en pragmatisk tilnærming til teksttolkning, kan forfatterens intensjon bindes sammen med selve poenget med det som ytres; en intensjon om for eksempel å advare, bekrefte eller provosere. I boken tar Roos for seg et utsagn fra folkeopplysningsmannen Hartvig Nissens utdanningsdiskurs i lys av demokratibegrepet, og peker på hvordan historiske ytringer bør tolkes som kontekstuellet betinget. Det pekes blant annet på selve demokratibegrepets betydning og mening i samtiden, og at ytringer som virker udemokratiske ikke nødvendigvis er det sett med forfatterens briller. Med dagens briller kan Løvenskiolds ytringer ses på som udemokratiske – slik som formidlerne tidligere fremstilte det. Nissens ytringer kan likeledes tolkes som skepsis til demokratiet. Roos hevder imidlertid at selve begrepet *demokrati* var i samtiden grunnen for Nissens skepsis; det gir ikke mening å knytte det til embetsmannsstatens utdanningsdiskurs. På samme måte kan en tolke Løvenskiolds ytringer i lys av konteksten; demokratibegrepet *da* assosieres med andre ting *nå*.

Formidler 2 forteller at de gjennom sitt eget fokus på kilder i undervisningen har sett annerledes på Løvenskiolds ytringer: «Han sier at det er individets frihet da. Det er det han vil formidle. Ikke at han er en idiot da». Løvenskiolds ytringer ble fremstilt som mindre svartmalende for besøkende elever gjennom å nyansere hans ytringer som noe kontekstuellet betinget.

Når formidlerne gransker og nyanserer historiske kilder og tekster, tenker formidler 2 at dette viser seg nyttig i en «verden de lever i dag med Fake News». Hun «... tror det er viktig da. At 'har de egentlig sagt det?' Det er jo noe med det i dag òg! Har han virkelig sagt det? Eller er det bare en overskrift i en avis? Så om de lærer seg det ...». Formidler 2 ser her på overføringsverdien av kildegransking ved Eidsvoll1814, til det daglige liv hvor en kan bli utsatt for falske nyheter om en ikke er årvåken. Lærer 2 forteller også om sine tanker rundt elever og museets kildebruk:

Det med kilder er veldig konkret for elevene, men samtidig er det abstrakt og vanskelig. Så det kan være vanskelig for de å koble det til læreboka. Jeg var her for noen år siden, men jeg synes de har et tydeligere kildefokus i dag. Jeg synes det fungerer ganske greit. Det var interessant.

Hun sier videre at elevene forholder seg til en oversiktsslitteratur gjennom historieboken, og at «... spranget mellom en historisk kilde og en oversiktsslitteratur som boken representerer kan bli stort». Lærer 2 tenker seg at museets kildefokus fungerte «godt for oss denne gangen», og formidlerne hadde «veldig stor fagkompetanse».

Eleven AJ1 hevder at møte med Eidsvolls kildefokus for henne «gjør det mer troverdig, og mer spennende for meg. For da kan du på en måte relatere til det. Og sette seg mer inn i det i hvert fall». Hun forteller videre: «Fordi jeg er veldig sånn her opptatt av kildekritikk, og av at kildene skal være korrekte og sånt». Hun tar opp videre at formidleren «vet nok mye om det, og det også gjør det mye mer spennende, fordi de *kan* det de jobber med». Elev BJ3 forteller om troverdigheten kildebruken gir: «Ja da vet vi at hun ikke lyver. Det blir mer troverdig og man kan på en måte se det for seg. At det hun snakker om. Man er jo i huset med masse ting og gjenstander». Elev AG1 understreker det samme poenget: «Når du bruker fakta så blir det jo litt mer sånn at en tror på det en sier, og det er viktig for å bygge opp troverdigheten under guidingen». Han tenker det «... er viktig med det at hun sier om kilder, for da får det litt mer etos, at du får tillit til taleren, og det er bygget på logos, at det er faktabasert innhold». For disse tre elevene gjør kildebruken formidlingen troverdig; de kan stole på det som blir sagt. Det

hjelper også elevene å leve seg inn i historien som blir fortalt. Dessuten opplever de tre at formidlerne sitter på mye kunnskap.

Så langt har analysen vist at undervisningen Eidsvoll1814 driver med er ment å bidra til læring om Norges demokratihistorie. Dette skjer gjennom den konkrete historien knyttet til demokratiets tilblivelse, kildegransking- og bruk og beretningene om historiske personers tanker og valg. Formidlerne underviser om konkrete kunnskaper som elevene kan huske og anvende. Denne kunnskapen har blant annet som formål å øke elevens *historiebevissthet*.

## **Læring om demokrati: Bevissthet til historien**

Formidlerne ved museet har gjennom flere år tatt imot skoleklasser på ekskursjon. Gjennom deres møter med besøkende elever, opplever de en tafatt innstilling til fremtiden i disse. Dette gjenspeiles også i noen av svarene elevene gav i intervjuene. Elevene AJ1 og AJ2 deler noen tanker om hvorfor de ikke engasjerer seg politisk:

AJ2: Grunnen til det [at hun ikke engasjerer seg politisk] er fordi vi generelt er ganske fornøyd med slik som det er i Norge da. Vi har demokrati, og ja, de forskjellige partiene har synspunkter og ståsteder, men som regel, så blir vi fornøyd, men det er ikke like turbulent som i USA, der har de en grunn til å engasjere seg mer kanskje?

AJ1: Og jeg føler at vi allerede har lært veldig mye av det. Men jeg føler slik som flere her har nevnt, at vi tar ting for gitt, at vi har det så bra nå, så det har også noe sammenheng med det politiske greiene, fordi vi vil ikke engasjere oss fordi vi har det allerede så bra. Ehm, men hadde vi da visst litt mere om hvorfor vi har det så bra, og hvordan de hadde det tidligere, så tror jeg vi hatt satt ting litt mer i perspektiv, og kanskje litt mer takknemlig.

Sitatene over viser at elevene AJ1 og AJ2 er selv klar over deres mangel på politisk engasjement, og attribuerer det til en tilfredshet: «... fordi vi har det allerede så bra» og «... fordi vi generelt er ganske fornøyd med slik som det er i Norge». Videre sier elev AJ1 at dette kan ha en sammenheng med deres mangel på kunnskap om «... hvorfor vi har det så bra». Hun tenker seg at en større kjennskap til grunnene for dagens velferd, kunne «satt ting litt mer i perspektiv». Elev AJ2 forteller at dette kan ha noe med samfunnets stabilitet, og at de «... som regel, så blir vi fornøyd», og at de kanskje ville engasjert seg i et mer turbulent samfunn som USA. Begge elevene peker imidlertid på samfunnets stabilitet og deres komfort som mulige

grunner for deres manglende politiske engasjement. Deres mangel på politisk engasjement gjør at de fremstår som passive.

Denne passive holdningen hos elevene deler formidler 1 noen tanker rundt:

Også er det liksom å få det til å bli levende. Dette var mennesker som gjorde historien. Det er ikke noe som bare skjer av seg selv. Det er enkeltindivider som tar valg der og da i en historisk situasjon, og det er det som forandrer norgeshistorien i det huset.

Intervjuer: Hvorfor er det viktig for deg å få fram det?

Fordi noen ungdommer tenker at «jammen ting bare skjer». «Det er ikke noe jeg har noe styring over». «Det er ikke vits for meg, det bare skjer». Men det er ikke sånn! Det er individer som tar valg og sånn er politikken også i dag. Det er noen som gjør noe, som gjør at vi har det sånn som vi har det. Det er et viktig budskap til ungdommen i dag. Sånn de ikke blir tafatte eller, hva skal jeg si.. liksom skjebnestyrt, det bare skjer ... Det er ikke sånn det er!

Formidler 2 deler også sine tanker rundt den samme tematikken:

Det kan man ofte tenke i et demokrati. At ting bare skjer. Strukturene gjør at ting skjer. Og det at vi har prinsen og filmen om prinsen. Så på videregående er det om menneskene da, at hvis ikke han hadde kjempet for allmenn stemmerett eller verneplikt så ville det ikke skjedd. Hvis ikke de hadde gjort opprør mot Kielfreden så hadde ikke det skjedd ... det er liksom det vi prøver å få frem: at DU kan gjøre en forskjell.

Både formidler 1 og 2 er av den oppfattelse at elevene opplever en, eller er i fare for å kjenne på at alt er «skjebnestyrt». Formidler 1 beskriver dette slik: «... noen ungdommer tenker at ting bare skjer», «... det er ikke vits for meg, det bare skjer», og «Det er et viktig budskap til ungdommen i dag sånn de ikke blir tafatte». Formidler 2 omtaler sitt møte med tafatthet hos elevene på denne måten: «Det kan man ofte tenke i et demokrati, at ting bare skjer» og «Strukturene gjør at ting skjer». Hun beskriver mekanismen bak som «strukturene». Her peker hun på strukturene som den «kraften» som driver historien fremover. Et slikt deterministisk historiesyn er ofte resultat av en manglende *historiebevissthet*. Ifølge Lund (2011) kan elevenes syn på historien som en dyttende kraft føre til en apatisk innstilling til fremtiden. Fenomenet med et slikt deterministisk syn på historien i elevene, omtales ofte som *elev-determinisme*. Tankerekken blir noe i retning av at: «Fordi ting i fortiden har skjedd av seg selv, vil de fortsette å skje av seg selv i fremtiden. Derfor nytter det ikke for meg å gjøre noe som helst». Poenget for begge formidlerne er at det slett ikke finnes en slik kraft, bare «enkeltpersoner som tar valg

der og da i en historisk situasjon» (formidler 1). Deres målsetning er derfor å få elevene til å se annerledes på fortiden, og gjennom en nyansering igjen se annerledes på fremtiden; de ønsker å øke elevenes *historiebevisshet*.

En slik måte å tenke historieundervisning på, har klangbunn i pedagogisk historie. I *Demokrati og Uddannelse* (2005) advarer Dewey mot det han kaller en ren teknisk undervisning i historiefaget, som ikke involverer elevenes livsverden. Han problematiserer en historieundervisning som kun søker å lære bort om konkrete hendelser som er «... fjerne og fremmede for hverdagserfaringen» (Dewey, 2005, s. 224). For Dewey vil et korrekt bilde av historien gjøre en i stand til å innse en tilhørighet til et større fellesskap. Når vi oppdager og anerkjenner fortidens kontinuerlige manifestasjoner av strev, innser vi at våre liv skjer innenfor en større sammenheng. Våre dagligdagse gjerninger eksisterer derfor ikke alene isolert i øyeblikket; de «erhverver en vedvarende substans» (Dewey, 2005, s. 224).

Når en oppdager denne substansen, vil en i større grad selv se sine handlinger som en del av dette strevet. På denne måten blir ikke ens handlinger ubetydelige og isolerte, de blir en manifestasjon av *noe større*. Slik kan en forstå seg selv som en del av et større fellesskap. Dagens begivenheter er på denne måten resultat av generasjoners strev, og innsikt i nåtidens begivenheter kan økes gjennom å granske de suksessive endringene fra dens tilblivelse. Begrepet *historiebevissthet* som brukes i dagens skole, ligner på Deweys syn på historielæring i det å skape en dypere og mer levende forståelse av historien. En slik tilnærming ligger nær formidlernes tanker rundt egen pedagogikk, da de fokuserer på individets aktive valg og konsekvensene av disse. Gjennom dette kan elevene selv bli bevisst egne valg og se de i en større sammenheng. Slik kan historielæringen ved Eidsvoll1814 ses på som en form for fellesskapsdannende; elevenes valg er en del av utallige valg tatt gjennom historien.

Dewey er innom strategier for å lære bort historie og vektlegger som nevnt at undervisningen ikke må være fjern fra elevenes livsverden. Ved Eidsvoll1814 identifiseres to ulike strategier for å effektivt øke historiebevisstheten hos besøkende elever. Som strategi nummer én bruker formidlerne enkeltpersoner fra historien: «På videregående har vi veldig lyst til ... [å få frem historien om] disse menneskene som stod bak», «vi sier det ikke så eksplisitt da. Vi trekker frem kilder. De har ulike meninger. Det er mennesker», forteller formidler 2. Gjennom å fokusere på enkeltpersoner, forsøker de å gjøre historien levende: «Også er det liksom det å få det til å bli levende. Dette var mennesker som gjorde historien», forteller formidler 1. For det første understreker formidleren at det er mennesker som gjorde historien – det skjer ikke av seg

selv. For det andre forsøker de å *gjøre historien levende* gjennom å bruke enkeltmennesker i historien. Å *gjøre historien levende* er en måte å koble sammen *fortid og nåtid* på, noe som er essensielt for å øke elevers historiebevissthet (Lund, 2011). Det gir en flyt mellom tidsepokene gjennom å være i rommet der Christian Fredrik en gang var, høre fra hans dagbøker og høre historien om valgene han stod ovenfor.

Formidler 1 forteller hvordan denne koblingen fungerer i praksis og hvor overrasket elever kan bli: «Også tror jeg overraskelsen er at det skjedde akkurat der! Det er nesten som jeg kan sette en elev på akkurat denne plassen og si at akkurat her sto prins Christian Fredrik! Akkurat her sa han det. Og det er sånn: «oja! Gjorde han det?»». Og: «Dette er sånn de ikke tror, det er nesten som at de tror vi forteller et eventyr, så er det ikke et eventyr». Hun forteller at noen elever får en *øyeåpner* i møte med bygget og Christian Fredrik. Elevene settes inn i historisk rom og gis mulighet til å «drømme» seg bort og tilbake til 1814. På denne måten kobles fortid og nåtid sammen.

Elevene forteller om dette aspektet ved besøket; det historiske og hvordan dette ble gjort levende. Elev BJ4 forteller om sitt møte med levendegjøringen av historien: «Jeg kunne liksom se for meg hvordan det var der da jeg så senga og døra før jeg gikk ned i kjelleren. Jeg kunne se det for meg! Pluss det var så stort! Huset mitt er veldig annerledes». To andre elever forteller: «Det er ganske spennende å gå i historiske personers fotspor» (AJ3), og «Det er mye lettere å ta inn informasjon når vi er her og hører andre personer, der det har skjedd da. Andre personer enn læreren» (AJ4).

Lærer 1 deler også sine tanker om historiebevissthet og museets forsøk på å øke denne:

Når det kommer til å vekke elevers nysgjerrighet så kommer det til å aktualisere. Og det senteret her er ikke bare et historisk museum, men også et aktualiserende museum. Jeg synes de er flinke til å få frem forutsetningene for det norske demokratiet og demokrati i dag og det å være et engasjert og demokratisk menneske. Jeg synes de får til koblingen mellom fortid og nåtid. Det er ikke bare et lokalt museum, men et som favner vidt, det ligger i mandatet til museet da.

Og:

Den historiske dimensjonen er ganske utdypende, de er flinke til å perspektivere med tanke på det historiske. Årsakssammenhenger. De greier å koble det til den bredere historien. Så elevene ser funksjonen, det er jo en lokal dimensjon det museet her, men det blir en kobling som jeg synes fungerer da ... Det som er bra er at de får koblet det historiske med nåtiden og dem selv.

Læreren tenker seg at museet ikke bare er et historisk museum, men også «et aktualiserende museum» som «favner vidt». Hun mener Eidsvoll1814 får til «koblingen mellom fortid og nåtid» gjennom å se på årsakssammenhenger og ulike perspektiver i den heller utdypende historiske dimensjonen. Hun hevder at museet «greier å koble det til den bredere historien» slik at elevene «ser funksjonen» som igjen gjør at «de får koblet det historiske med nåtiden og dem selv». Læreren er opptatt av denne *aktualiseringen*, som igjen er knyttet opp mot en fri flyt mellom fortid, nåtid og fremtid i historieformidlingen – et grunnleggende poeng i å utvikle elevers historiebevissthet.

Formidler 2 forteller videre om en annen øvelse som aktivt brukes i undervisningen: «*hvis ikke han hadde kjempet for stemmerett, så ...*» og «*hvis ikke de hadde gjort opprør mot Kielfreden, så ...*». Dette er eksempler på *kontrafaktisk tenkning*. En stiller spørsmål om hvordan historien hadde sett ut *dersom* andre valg hadde blitt tatt. Igjen forsøker denne øvelsen å få frem formidlernes poeng; historien er skapt av menneskers aktive valg. Winbergs studie fra 2001 (referert i Lund 2011) stadfester at historisk tenkning er i utgangspunktet en unaturlig måte å tenke på, og må derfor jobbes med. Mennesket er psykologisk disponert til å tolke kildene med samtidens briller. Elevene trenger derfor å trenes i dette, slik at de lærer å tenke historisk (Lund, 2011, s. 30). Øvelsen i kontrafaktisk tenkning er nettopp en slik øvelse, hvor elevene tvinges til å tenke annerledes om historien. Formidler 1 forteller hvordan dette kan komme til uttrykk: «Når vi har sagt noe som skjedde i et rom, så kan vi si: «Det kunne gått helt annerledes!» Hvordan hadde Norge vært i dag hvis de ikke hadde gjort dette i det rommet her?». Her åpner formidleren opp for diskusjon, hvor elevene vanligvis er ivrige etter å svare. «Og så avslutter jeg diskusjonene – da lurer elevene på hva fasiten er. Men det er jo ingen fasit på det her! Vi vet jo ikke hva som kunne ha hendt!».

Øvelsen i kontrafaktisk tenkning, og det å gjøre historien levende, identifiseres som de to primære strategiene formidlerne anvender i forsøket på å øke besøkende elevers historiebevissthet. Gjennom å lære elevene noe om historie, gis de mulighet for å korrigere enkle eller feilaktige oppfatninger om fortiden. Dette viser betydningen av historisk kunnskap; økt kunnskap om historie fører med seg bedre og mer korrekte historiske forestillinger.

## **Læring om demokrati: Betydningen av forkunnskaper**

Under omvisningen testes elevene jevnlig gjennom *lukkede* spørsmål – spørsmål som har *ett* konkret svar. Formidleren spør blant annet: «Hvem er på dette maleriet?» og: «Hva skjedde



her?». Spørsmålene tester elevene i spesifikke kunnskaper. For å kunne svare riktig på disse spørsmålene, må elevene kunne noe *på forhånd*. Formidler 1 forteller om graden av ulikhet i elevgruppene med utgangspunkt i forskjeller i deres forkunnskaper:

Nei – noen klasser – det er enorme forskjeller på klasser – det avhenger helt av hva læreren driver med. Hvor på læreren er med faget historie. Noen gløder for historie, andre har det som et støttefag eller noe sånt, så det ser vi veldig tydelig.

Og:

Jeg tror det er litt avhengig av når læreren drar på ekskursjon – driver du med stoffet nå eller driver du ikke med det? Ble du kasta ut av skolen fordi det var opptatt? Når de er midt i stoffet – og de klassene som da kommer på riktig tidspunkt, da er det mye bedre.

For formidler 1 er fruktbarheten av et besøk størst dersom elevene har arbeidet med stoffet på forhånd. Denne antakelsen stemmer overens med Anderson, Kisiel & Storcksdiecks funn fra 2006. For at maksimalt læringsutbytte skal kunne oppnås, må elevene ha arbeidet med stoffet i forkant av besøket. Min forskning tar utgangspunkt i klasser og elever hvor faglærer var med på besøket, og hvor det var jobbet med det faglige innholdet på forhånd. For eksempel forteller to elever fra utvalg 1 at de hadde arbeidet med tolkning av ulike tekster som Kieltraktaten og at dette i møte med omvisningen «... gav større sammenheng» (AJ3). Eleven AJ2 forteller videre: «men om jeg ikke hadde hatt om det før, så hadde jeg ikke koblet det. Fordi det er veldig tunge tekster og kilder vi har jobba med». En elev fra utvalg 2 forteller om sine tanker rundt hans forkunnskaper:

Det er litt annerledes da, for da vi gikk gjennom det på skolen så var det mye fakta og sånn overfladisk, men når vi går her så er det mer i dybden, og se hvordan de diskuterte seg frem til ulike paragrafer (BG2).

Eleven forteller her om læringen i museet som noe mer dynamisk i forhold til en mer statisk læring i skolen. Da de forberedte seg til besøket i forkant «... var det mye fakta og sånn overfladisk», men i museet «... er det mer i dybden, og se hvordan de diskuterte seg frem ...». For eleven er læringen ved museet annerledes og utdypende. Dessuten beskriver eleven at han kunne «se hvordan» eidsvollsmennene diskuterte seg frem til beslutninger. To elever fra utvalg 1 forteller derimot at deres gode forkunnskaper om 1814 medførte en slags likegyldighet til formidlernes spørsmål, da de opplevde de som enkle:

AG1: Jo jeg tror det gjør at vi har hatt så mye om 1814, hvert fall vi som bor så nærme har hatt mye om 1814. Så jeg kunne mye om det fra før av, og det at vi hadde om det på skolen rett før vi kom hit gir oss en forståelse, men jeg tror ikke det hjalp oss så mye, for om en stiller spørsmål så er det ingen som svarer uansett fordi det er kleint. Det hjelper individuelt, men spørsmål i plenum blir ikke bedre.

Intervjuer: Fordi folk er redd for å svare feil?

AG2: Det er liksom, selv om det kan være det enkleste spørsmålet så allikevel sier vi det ikke, ikke fordi det er kleint eller noe sånt, eller få feil, men det er liksom at en gidder ikke.

AG1: Det er i underbevisstheten da.

AG2: Det er ikke nødvendigvis at man er redd for å få feil på ting. Men hvem gidder å svare på  $2 + 2$ ?

For disse elevene ble spørsmålene i enkleste laget, så enkelt som «to pluss to». De opplever spørsmålene som uinteressante, og at de ikke finner motivasjon til å svare på spørsmål de ser på som *for* enkle. Elev AG1 forteller at undervisningen for hans del heller burde dreie seg mer om selve bygningen, ikke begivenhetene rundt 1814: «Når vi først var i bygget burde vi lært om bygget. Det er viktig å vite om 1814, men det har vi lært på skolen. Når vi først kommer hit for å lære om bygget hadde det vært fint å vite ting om det» (AG1). Eleven forteller her at han fra før av hadde god kontroll på stoffet. Han mener han allerede kan nok om 1814: «det har vi lært på skolen». Eleven var derimot mer interessert i selve bygningen, og savnet mer undervisning om den. Både elev AG1- og 2 sine forkunnskaper om begivenhetene ser ut til å være gode – så gode at undervisningen ble av mindre interesse. Spørsmålene som ble stilt i plenum ble for enkle, og de opplevde det som lite motiverende å skulle svare.

Mitt inntrykk av elevene tilsier at de hadde arbeidet godt med stoffet i forkant av besøket. Dette inntrykket deles av læreren fra utvalg 2, som syntes det «... var veldig fint at de kan ganske mye fra før, at de kjente igjen bilde av Karl Johan og Napoleon. De kunne liksom svare på litt løse spørsmål». Hun forteller videre at formidleren deres «... stilte spørsmål som de svarte på. Hun skrøt av dem så de følte seg stolte da» (Lærer 2). Læreren fra utvalg 1 tenker seg at undervisningen ved Eidsvoll1814 kan fungere både som igangsetter eller som oppsummering av et undervisningsprosjekt i skolen:

Man kan bruke det som introduksjon til undervisningen her, og som oppsummering. Vi har gått gjennom årsaker og revolusjoner og intensivt om kilder. Så da har eleven

et grunnlag før de kommer hit. Det kan vekke interessen hos elevene. Enten som igangsetter eller som en avslutter. At man kan velge å gjøre det på ulike måter da.

Hun forteller først og fremst at hennes elever har gjennomgått relevante temaer i forkant av besøket, og at dette gav elevene et grunnlag. Læreren tenker seg at besøket kan vekke interessen hos elevene, og at denne interessen kan brukes som både igangsetter eller avslutter av et undervisningsprosjekt. Anderson, Kisiel & Storksdieck (2006) poengterer imidlertid viktigheten av det å komme forberedt når ekskursjoner gjøres i skolen; om elevene ikke er forberedt faglig og mentalt, er faren større for at ekskursjonen kun ender opp som en god sosial erfaring, der denne opplevelsen er i høysetet på bekostning av den kognitive læringen. Men, gjennom tett samarbeid mellom skole/museum, forberedelser og etterarbeid åpner det seg muligheter for større balanse mellom læringen og den sosiale opplevelsen; det fører til en dypere kognitiv læring, gjerne knyttet opp mot læreplanene som igjen legitimerer besøket som fagrelevant ytterligere. Når lærere får erfaringer med slike museumsopplevelser og potensialet for det gode læringsutbyttet der, er det gode muligheter for en større og bredere forståelse av ekskursjoner som konsept hos læreren (Anderson, Kisiel, & Storksdieck, 2006). Det er derfor et poeng å presisere at elevens forkunnskaper har betydning og er relevant for læringen *om demokrati*.

### **Læring om demokrati: Avsluttende drøfting**

Læring *om demokrati* ved Eidsvoll1814 kommer først og fremst til uttrykk i undervisningen om det konkrete ved begivenhetene rundt det norske demokratiets begynnelse. Denne kunnskapen *om* demokratiet er et viktig grunnlag «for å forstå det samfunnet vi lever i, og hvordan rettsvesen og politiske prosesser fungerer» (Stray, 2011, s. 107). Gjennom læring *om* demokratiet blir elevene informerte og bevisst sine rettigheter og forpliktelser i samfunnet.

For Eidsvoll1814 sin del inngår læring *om* sammen med læring *for* og *gjennom demokrati*. Kunnskapen fungerer på denne måten som grunnlag for forberedelse til deltakelse (Stray, 2011, s. 108). Dette kan ses i sammenheng med formidlernes fokus på den aktive dimensjonen ved demokratiet - at undervisningens formål er å engasjere for demokratisk deltakelse: «Men særlig *for* demokrati. Det engasjementet. Kunnskapen *om* forteller vi. Vi forteller det fra rom til rom. Men det viktigste som ligger under hele veien er; hvorfor gjør vi dette?» (formidler 1). Forholdet mellom kunnskap *om* og engasjement *for* er nylig sett nærmere på gjennom Wood et al. sin studie fra 2018. De påpeker at læring *for* å skape aktive medborgere i skolen, krever mer

enn bare engasjement og motivasjon hos elevene; dyp kognitiv kunnskap er essensielt: «Feeling inspired or moved to take social action alone did not lead to critical or transformative acts of citizenship – deep knowledge was also essential» (Wood et al., 2018, s. 13). Dette understreker nødvendigheten av dyp kunnskap *om* et tema for å skape engasjement. På denne måten kan den kognitive læringen ved Eidsvoll1814 ses på som en nødvendighet for formidlernes ønske om å skape aktive medborgere.

Formidlerne forteller at de opplever mangler i elevenes kunnskap om historien – en mangel som kan føre til en apatisk innstilling til fremtiden gjennom det som kalles *elev-determinisme*. Eidsvoll1814 underviser blant annet for å øke deres *historiebevissthet* gjennom å gi et korrekt og mer helhetlig bilde av historien. En slik økning i historiebevissthet kan ses i sammenheng med Deweys syn på historielæring – at økt historiebevissthet gir elevene mulighet til å oppdage tilhørigheten til et større fellesskap. Slik kan elevene se sine handlinger i en større sammenheng, og ikke som isolerte handlinger blottet for mening. Formidlingen *om demokrati* ved Eidsvoll1814 har som hensikt å informere elevene til et mer helhetlig bilde av historien, og en større bevissthet rundt seg selv. Kildegransking- og bruk søker å gjøre elevene årvåkne ovenfor «fake news». Dessuten gjør kildebruken historien levende; elevene trer inn på autentisk historisk grunn. Det undervises om historiske personer hvor fokuset er på deres engasjement for et bedre samfunn. Formidlerne vektlegger denne individualiseringen; dagens demokrati og velferd avhang av personers pågangsmot og aktive valg. Dette har så overføringsverdi til dagens ungdom, at ting ikke skjer av seg selv, men kun gjennom de enkeltes aktive valg. For formidlerne har dette en videre funksjon; at elevene gjennom et rikere og mer fruktbart historiesyn også engasjeres *for* demokratisk deltakelse. Det er denne '*for-dimensjonen*' som nå vil drøftes videre.

## 5.2 For demokrati

«Men særlig for demokrati. Det derre engasjementet»

(formidler 1)

Som grunnlag for læringen ved Eidsvoll 1814 ligger den konkrete kunnskapen som tilhører det kognitive læringsdomenet. Den legges til grunn for læring *for demokrati*. Læring *for demokrati* i Strays demokrati læringsmodell, omhandler det å utvikle elevenes ferdigheter og verdier som *aktiverer* deres demokratiske beredskap (Stray, 2011, s. 107). Formidler 1 forteller at hun her «driver veldig», demokratiet er «... et viktig system» som elevene «... må skjønne at de må være med på». Hun knytter dette opp mot et aktivitetsaspekt «Det derre engasjementet». Det å lære for å skape engasjement går under det *affektive* læringsdomenet; engasjement er en affektiv kategori. Den kommer til uttrykk særlig gjennom historien om det strenge klasses skillet i 1814.

### Læring for demokrati: Menneskene upstairs & downstairs

En del av formidlingen i Eidsvollsbygningen dreier seg om det som kalles menneskene «upstairs» og «downstairs». Under besøket får elevene innsyn i tjenertilværelsen i 1814 når de beveger seg gjennom tjenergangene og besøker kjelleren. De to siste rommene og rundt fem til ti minutter av besøket er viet til undervisning om tjenerfolket. Det viser en kontrast i samfunnet før i tiden med et skarpt klasseskille. I Eidsvollsbygningen omtales dette skillet som menneske upstairs og downstairs, ment både bokstavelig og metaforisk. Formidler 1 forteller om hennes opplevelser rundt formidlingen knyttet til dette klasses skillet:

Formidler 1: Jeg tror elevene blir overrasket over fortellingen vi forteller om «upstairs og downstairs». Med klasseforskjellene. For det har dem ikke tenkt på. De har ikke tenkt på at det er noe annet enn liksom oppe. Også kommer dem ned i kjelleren og går i tjenertrappene, går i mørket, og hylar og tar på hverandre. Bråker følt ned trappen. Så sier jeg hadde dere vært tjenere hadde dere mistet jobben hele gjengen. Tjernerne gikk helt stille.

Intervjuer: Hvorfor blir elevene overrasket av dette?

Formidler 1: Fordi i Norge tenker vi ikke over det med overklasse og underklasse. Og det gjør vi også et poeng ut av det når vi når vi forteller om Rikssalen da. Om

grunnloven. At dem bestemmer jo at fra nå av så skal det ikke bli flere adelsmenn, vi kutter det ut. Vi er på en måte ganske like i Norge. Arven fra 1814 er likhet.

Formidleren opplever at ideen om et strengt klasseskille i Norge rundt 1814 er fremmed for elevene og at de blir overrasket av å høre om dette. Hun ønsker her å vise at dagens demokrati med ytringsfrihet, likestilling og velferdssystemer slett ikke alltid har vært sånn; det har vært en prosess med en drøm om et bedre samfunn der enkeltmennesker har arbeidet og tatt aktive valg for å oppnå dette.

Lærer 2 spurte sine elever på togturen hjem om hva som gjorde mest inntrykk under museumsbesøket. Hun forteller at «to av de trakk frem at det mest spennende var å gå i de tjenergangene». Læreren la merke til at «tjenestefolket får mye oppmerksomhet» og at formidlerne ønsker å få frem et poeng ved å bruke disse. «Det funket jo, for de synes det var gøy å gå ned i mørket og i gangene da». En elev forteller at hun kjente til hvordan klasseskiller har preget fortiden, men at dette skillet i praksis var mer ekstremt enn hun hadde sett for seg: «Jeg lærte for eksempel at tjenestefolkene hadde egne trapper for at de ikke skulle synes, jeg visste ikke at det var sånn», forteller elev BJ2. Hun forteller at det var som at tjenerne «egentlig ikke var der». Hun tenkte at det hele med menneskene downstairs var «veldig spesielt», og at «det var spesielt bare det at de hadde tjenestefolk, for det er ikke normalt i dag, men bare det at de ikke kunne synes, det var litt rart». Elev BJ5 deler samme opplevelse: «Det med tjenestefolk og hvordan de var veldig tilstede og veldig nødvendige, men samtidig veldig usynlige, det var nytt for oss». Disse elevene ble overrasket over de store sosiale forskjellene i datidens Norge sammenlignet med Norge i dag. Tre elever deler sine tanker omkring dette temaet:

Altså jeg tenker at det er fint å se på hvor stor utvikling vi har i Norge da, med tanke på klasseskille og likestilling i samfunnet da. Fordi de embetsmennene som var hadde allerede en høy stilling i sine lokalsamfunn, også tenker jeg at det er fint at i dag da, så har jo hvem som helst muligheten til å få makt da, jobbe seg opp. Kunne være i en posisjon at en kan ha påvirkning i samfunnet. At alle starter likt, for det er ikke bare de som er milliardærer og millionærer som har muligheten til å si noe, hvem som helst kan ha påvirkningskraft i dag. Det er jo ulikt fra 1814 da (AJ3).

Og:

Fordi jeg synes det er ganske store kontraster da, fra dagens samfunn da, i 1814. Og jeg føler at vi allerede har lært veldig mye av det. Men jeg føler slik som flere her har nevnt, at vi tar ting for gitt, at vi har det så bra nå, så det har også noe sammenheng med det politiske greiene, fordi vi vil ikke engasjere oss fordi vi har det allerede så bra. Ehm, men hadde vi da visst litt mere om hvorfor vi har det så

bra, og hvordan de hadde det tidligere, så tror jeg vi hatt satt ting litt mer i perspektiv, og kanskje litt mer takknemlig, jeg veit ikke, jeg føler alltid at det er veldig mye fokus på de som var hærførere og de som hadde makten og sånne ting (AJ1).

Og:

Det var litt sånn, man tar ting forgjeves her i Norge, vi er rike nå, vi har mye oljepenger og sånn, men liksom at man tenker tilbake i fortiden at det var liksom at menneskene slet veldig hardt for å få til det vi har i dag (BG1).

Disse elevene opplever at det har vært en stor utvikling – i dag kan «hvem som helst ha påvirkningskraft», «hvem som helst har mulighet til å få makt» og at «alle starter likt». Videre forteller elev AJ1 at disse rettighetene og mulighetene har gjort at hun «tar ting for gitt» fordi «vi har det så bra nå». Eleven ser dermed dette i sammenheng med det hun kaller det «politiske greiene», nemlig at «vi ikke vil engasjere oss fordi vi har det allerede så bra». Hun tenker seg at mer kunnskap om hvorfor de har det så bra i dag ville «satt ting mer i perspektiv, og kanskje (gjort meg) litt mer takknemlig». Elev BG1 påpeker at en tar demokratiet og velferden for gitt, og at «menneskene slet veldig hardt for å få til det vi har i dag». Slik elevene ser det, er det en veldig stor forskjell på datidens samfunn sammenlignet med dagens. De forteller at det moderne demokratiet og all den velferden de opplever i dag, gjør de passive i den forstand at de ikke ser noe behov for å være politisk aktiv. Gjennom møte med historien om menneskene upstairs og downstairs, forteller elevene om en følelse av å burde være mer takknemlig – dagens velferd må ikke tas for gitt.

## **Læring for demokrati: Det affektive læringsdomenet**

Jamenn – jeg er jo predikant! Det er jo ei så viktig historie, hvis ikke vi forteller denne historien som forandret Norge så dramatisk, som er så viktig for oss, som vi faktisk feirer hver 17. mai. Og jeg viser fram grunnloven. Denne feirer dere 17. Mai! ‘Ja, vi gjør jo det!’ Så viktig var det. At vi faktisk hele Norge går rundt og feirer det. Hvis ikke vi som museum forteller denne historien og sier hvor viktig den er og at vi er glad for den, så er det ingen andre som gjør det. Det er mitt misjonsoppdrag.

Sitatet over tilhører Formidler 1 og er et svar på spørsmål om hvorfor det er viktig for henne å spille på følelser og å gjøre historien levende. Formidler 1 omtaler seg selv som en «predikant» som har et «misjonsoppdrag». Hun ønsker å fortelle historien som «forandret Norge så dramatisk». Formidler 1 ønsker å få frem «hvor viktig den er» og at «vi er glad for den». Dette

knytter hun opp mot museets mandat: om Eidsvoll1814 ikke formidler dette, er det ingen andre som gjør det. Videre forteller hun om noe formidlerne gjør i forberedelsene før besøkende elever: «Vi legger til rette; om skoleklassen kommer fra Østfold så sier vi noe om østfoldrepresentantene. Vi tilrettelegger ut ifra hvor de kommer fra. Fra deres område, slik at de kjenner det i seg at det var noen fra deres plass som representerte deres fylke». Formidler 1 forteller at formidlerne spiller på elevenes bakgrunn gjennom bruken av Eidsvollsmenn fra deres hjemfylke. Hensikten er å skape følelser i elevene, slik at de «kjenner det i seg». Hun forteller videre:

Også tror jeg de blir overrasket over hvor fargerikt det er i huset, og at det er morsomt å se interiør. Husk at vi har elever av alle slag, noen er interessert i historie, noen politikk, noen i gardiner, farger mønstre og kreative ting. Så her har en noe for alle sanser og alle mennesketyper.

Formidler 1 ønsker å overraske, og opplever at elevene blir overrasket i møte med museet. Som sett på tidligere forteller hun at «... elevene blir overrasket over fortellingen vi forteller ... med klasseforskjellene». Formidler 2 deler sitt engasjement med formidler 1 og forteller at besøket skal «være autentisk, og de skal få bevege seg og stille spørsmål; vekke nysgjerrigheten da». Hun forteller at hun ønsker å få de til å «føle at det er noe annet enn et vanlig hus». De er begge opptatt av å gi elevene en «god opplevelse» ved museet. Engasjementet reflekteres også gjennom museets verdier der verdi nummer fem er at «museet skal være engasjerende». For å skape slikt engasjement spiller de tidvis på elevenes følelser når de introduseres for datidens klasseskille. I dette peker det seg ut tre aspekter ved undervisningen - tre aspekter som skiller seg fra den konkrete kognitive læringen:

- (1) De ønsker å gi elevene en god opplevelse.
- (2) De ønsker å overraske elevene i møte med datidens realiteter.
- (3) De ønsker å engasjere elevene gjennom å spille på følelser.

Først og fremst har disse tre aspektene ved formidlingen en bestemt funksjon; at elevene skal engasjere seg til demokratisk deltakelse. Måten denne funksjonen kommer til uttrykk på, er læring gjennom det *affektive* læringsdomenet. Selve ordet affeksjon stammer fra latin og betyr «innvirkning», «påvirke» eller «gjøre inntrykk på» (Persvold, 2018). For «å gjøre inntrykk på» elevene, er det nødvendig å spille på kognitive konstruksjoner som følelser, humør, motivasjon, persepsjoner, entusiasme og holdninger. Det er læring gjennom det affektive læringsdomenet museer tilbyr i større grad enn skoler, da elevene der møter på ulike historier i relevant kontekst



som vekker følelser (DeWitt & Storksdieck, 2008). Som Alexander & Murphy har påpekt, husker trolig elevene undervisningen bedre gjennom affektiv læring da det skapes emosjonelle reaksjoner i møte med historier, bilder eller hendelser (Woolfolk, 2004).

En elev forteller om sin opplevelse av møtet med tjenerne:

Hvert fall jeg tar veldig mye stilling til de fattigfolkene ofte når det kommer til slike historiske greier. Hvorfor jeg gjør det er ikke godt å si. De appellerer mer til meg. Vi har ganske god oversikt før vi kom hit, så vi ble ikke tatt veldig på senga av noe egentlig, og dette museet her føler jeg viser ofte det samme. Det er ikke så mange nye rom og sånn, men det tar meg hver gang det her med tjenestepiker og hvordan de levde. Ikke det at vi får vite så veldig mye, men det er kanskje det som gjør meg veldig nysgjerrig på hvordan de faktisk levde også, ved å se på det med de smale trappene, det er det jeg synes er spennende. Måten de levde på, hvordan de måtte gå gjennom veggene liksom (AJ1).

Eleven forteller om noe som appellerer til henne – det vekker følelser og skaper en nysgjerrighet. Hun fikk se nærmere på hvordan «fattigfolkene» levde i 1814 og at det konkrete møte med deres arbeidsmiljø med «de smale trappene» fanget interessen hennes og skapte spenning. Elevens emosjoner aktiveres i møte med historien om klasseforskjeller og gjør henne nysgjerrig.

For Eidsvoll1814 er målet å skape borgere *for* demokratisk deltakelse. Formidler 2 tenker at elevene «... kan se på historien herifra som grunnlaget for det moderne demokratiet og at det ikke er ferdig utviklet i 1814», og «Sånn som jeg sa det i dag: det er ikke et folkestyre, men det er starten; en har prinsen å stemme på». Videre forteller hun at «Slik kan de se sammenhengen mellom det som skjedde her og det vi står i nå, at det forandrer seg. Elevene kan skjønne at de kan forandre samfunnet», og som formidler 1 sier det «Dette (demokratiet) skal du inn i! Du må skjønne at du må være med på det!».

## **Læring for demokrati: Demokratisk beredskap gjennom patriotisme**

Når formidlerne forteller om Norges demokratihistorie, merkers en stolthet over det norske. Formidler 1 sier blant annet «... og det er *det* som forandrer norgeshistorien i det huset», i det hun forteller om eidsvollsmennenes arbeid. Hun forteller videre:

Også snakker jeg om grunnloven. Det kan være knusktørt. Viser fram kopien. Her har vi det, hva er dette? Jo dette er drømmen om det gode samfunnet! Her sitter det 112 mannfolk i en vanskelig politisk situasjon. De har aldri gjort det før. Men her

skriver de ned og vedtar: hvis vi gjør det sånn, så blir det kanskje bedre i Norge! Hvis vi deler makten i flere statsmakter, hvis vi gir folket stemmerett, at de får være med å bestemme. Og ytringsfrihet – så har vi det bedre! Hvis vi tar vekk tortur, det må bli forbudt, og husransakelse. At staten tar fra deg eiendommen din, dette må vi sikre! Da har vi et godt samfunn. Og da sitter elevene, «Ja!» Også spør jeg: «er det blitt bedre?» «Ja!» Det er de enige i. Ja det har blitt veldig bra. Det funka altså.

Formidler 1 er engasjert for det hun ser på som et godt samfunn; grunnloven av 1814 var startskuddet for dette gjennom en demokratisk utformet lovgivning basert på rettigheter for borgerne. Hun forteller om en slags stolthet knyttet til det å være en del av denne arven. Elevene hadde selv tanker rundt denne stoltheten av å være norsk. Det vil her brukes to samtaler med elever fra begge utvalg for å vise frem den nasjonalfølelsen museet skapte i elevene. Først, utvalg 1:

AJ2: Jeg synes det er veldig spennende å se bygninger, ting og hva som helst, som har formet landet vårt. For jeg kan kjenne veldig på den stolthetsfølelsen, for her bor jeg, det her har *vi* utretta.

Intervjuer: *Vi*?

AJ2: Ja, jeg er en del av det! (*latter*) ... Forfedrene mine!

Intervjuer: Hvorfor er du en del av det da tenker du?

AJ2: Jeg er jo fra Eidsvoll da! Fra Norge, er jo herifra. Vi stammer alle fra de folka her.

AJ3: Vi har jo veldig sånn samhold i Norge, vi er veldig stolt av landet vårt, og når Norge nevnes på tv så blir vi sånn «wow»! så jeg tror hele Eidsvollsbygningen, og Eidsvoll generelt, og hele historien, er jo noe alle, allmennkunnskap. Man har hørt om hva som skjedde her, uansett nivå, om det er barneskole, ungdomsskole, videregående eller enda mer, så har jo alle en viss tilknytning til det stedet her da. Fordi loven vår stammer jo herifra, den ble skrevet her. Med tanke på regjeringen og styresettet vi har i Norge i dag da.

Utvalg 2:

BG1: Det var veldig spennende, med tanke på at liksom, vi har foreldre fra annen etnisk bakgrunn, og jeg har ikke gått på norsk barne- eller ungdomsskole, så jeg syntes det var gøy å få vite om norsk historie.

BJ1: Jeg hadde aldri vært der før, så det va kult, for man har hørt så mye om bygningen, men jeg har aldri vært der, så det var gøy å dra dit.

BG2: Det er det samme som [BG1] sa, man skjønner litt, man setter litt ting i perspektiv da. Hva Norge gikk gjennom for å komme til hvor vi er nå. Man får litt sånn nasjonalistisk følelse da.

Som sitatet over delvis viser, har de tre elevene fra utvalg 2 innvandrerbakgrunn, og elev BG1 har ikke gått på norsk grunnskole. Eleven (BG1) ser seg selv like fullt som en del av det norske samfunnet, i det han konsekvent bruker ordet «vi». Elev BG1 sier blant annet: «Det var litt sånn, man tar ting forgive her i Norge, vi er rike nå, vi har mye oljepenger og sånn ...». Eleven tar eierskap til det norske og ser seg selv som en del av det. Hans møte med Eidsvollsbygningen førte til en større kunnskap om Norges historie, noe han selv syntes var gøy å lære om. BG2 forteller at han er enig med elev BG1, og at i møte med museet får man «... litt sånn nasjonalistisk følelse». Videre forteller elev BG1 om en følelse av å gjøre det samme som Eidsvollsmennene når de deltok i meningsmålingen. Han forteller: «Det var på en måte, i Eidsvollbygget så diskuterte de og var samlet i salen, det var liksom samme følelsen jeg fikk der da». Eleven forteller at han fikk følelsen av å gjøre det samme som eidsvollsmennene; en øvelse i diskusjon hvor deltakerne har ulike meninger der formålet er å se andres synspunkter og forsøke å komme til enighet. Elev BG3 skyter inn en tanke: «Også tenkte jeg at vi er fremtiden til Norge, at det er vi som skal bestemme alt». Deres lærer, forteller at hun nettopp tenkte over dette eierskapet til det norske hos elevene: «Det tenkte jeg på i går faktisk, det virka som mange tar det som en selvfølge, det er *vår* historie» (lærer 2).

Elevene fra utvalg 1 forteller om en stolthetsfølelse av det å være en del av det som skjedde i 1814: «... for her bor jeg, det her har vi utretta» (AJ2). Med «vi» mener hun at *hun* er en del av det, gjennom sine *forfedre*, fordi hun er fra *Norge*, og igjen i fra *Eidsvoll*: «Vi stammer alle fra de folka her», forteller elev AJ2. Elev AJ3 nevner det norske samholdet, en stolthet for landet og at Eidsvoll1814 dermed blir et slags allemannseie, noe alle har en tilknytning til og er stolt av. På denne måten virker Eidsvoll1814 som en plass hvor elevene kjenner på en stolthet over det norske; en patriotisk følelse.

Undervisningen som gjøres for disse besøkende elevene kan således bære preg av å formidle en forestilling om *det eksepsjonelle norske demokrati*. Norge, og Norges historie, fremstilles som noe eksepsjonelt, hvor fortidens feiltrinn enten neglisjeres bevisst eller ikke gis plass. Mari Jore fant i sin forskning fra 2018 en slik forestilling i undervisningen om 1814 for en åttendeklasse i samfunnsfagundervisningen. Hun mener en forestilling om det norske demokrati hvor eksklusjon og kontroll av minoritetsgrupper ikke har plass, bidrar til en overdreven og

eksepsjonell fremstilling av Norges demokratihistorie. Slik helliges det vestlige demokratiet for dens rettsprinsipper, inklusjon, likestilling og likeverd.

Jore mener en slik fortelling bør nyanseres, og at det også bør gis rom for skambelagte historiske hendelser; gjennom lærdom fra historien kan en hindre at den gjentar seg. Hun sikter her til dagens innvandring og fremmedfrykt i lys av den fremmedfrykten og rasismen som førte til en eksklusjon av jødene tilbake i 1814. Slik problematiserer hun det å fremstille det norske demokratiet som noe eksepsjonelt – og særlig om skambelagte begivenheter fra historien utelates bevisst (Jore, 2018). I lys av det Jore skriver kan Eidsvoll 1814 sin formidling kritiseres for å føre til en slik forestilling – at det norske demokratiet er noe eksepsjonelt. En kan argumentere for at undervisningen burde nyanseres og dermed inkludere de skambelagte sidene ved Norges demokratihistorie. Her kunne en for eksempel fremhevet jødeparagrafen, jødeforfølgelse eller fornorskningen av samer gjennom tvang og assimilering. Gjennom å inkludere slike historier, får en fremhevet at veien til dagens har velferd slett ikke vært bare rettferdig og demokratisk; mennesker har også opplevd undertrykkelse av en undertrykkende maktinnehaver.

En slik fremstillingen av dagens Norge som Jore argumenterer for, er forankret i kritisk pedagogikk. Kritisk pedagogikk er igjen ofte knyttet opp mot postmodernistisk filosofi og omhandler temaer som maktforhold og frigjøring. Ideen er at pedagogikken bør og skal forankres nedenfra slik at den blir «... en ren folkelig pedagogikk med fritt spillerom for populistiske og fundamentalistiske særinteresser» (Beck, 2013, s. 7). Hensikten er å skape et rettferdig samfunn hvor folket har politisk, økonomisk og kulturell kontroll over sine egne liv. I dette forsøker kritisk pedagogikk å humanisere og myndiggjøre de lærende elevene. Mer overordnet er dette fundamentert i en ideologi som setter søkelyset på maktforholdet mellom de som undertrykker og de undertrykkede. De som undertrykker har makten, og setter premissene for de undertrykkede. Dette ses i sammenheng med kapitalisme og et fritt marked, som angivelig skaper en klasse mennesker som undertrykker og utøver en subtil makt overfor andre undertrykte mennesker (Aliakbari & Faraji, 2011). Gjennom dette kan Norge som stat ses på som en undertrykkende institusjon som innehar makten – den setter premissene for folkets væremåte og utfoldelse. Når Norge med det moderne demokratiet og en kapitalistisk økonomi fremstilles som eksepsjonell, kan det ses på som et forsøk på å videreføre en samfunnsnorm som bygger på en skjev maktfordeling hvor de undertrykkede taper og holdes i sjakk på bekostning av de som undertrykker.

På den andre siden kan en fremstille Eidsvoll1814s patriotiske fremstilling av Norges historie som en *nødvendighet* for samfunnets opprettholdelse. Et slikt syn kan hente støtte hos Richard Rorty, i det han kaller patriotisk sosialisering og dens betingelse som opprettholder og viderefører av et fungerende demokratisk samfunn. Et slikt syn retter et mer positivt blikk på det vestlige demokratiet. Dette stammer fra menneskets bestrebelser forankret i vekst og et håp om en bedre fremtid; mennesket kontrollerer sin egen utvikling og søker vekst og fremgang. Slik ses det vestlige demokratiet på som et produkt av menneskets bestrebelser for noe bedre, og dermed noe å være stolt over. Grunnopplæring bør derfor sosialisere barna til å tilegne seg et bilde av seg selv som arvinger til en tradisjon av økende frihet og håp. På denne måten skal den gi elevene en stolthet for nasjonens fremskritt og en følelse av felles nasjonal identitet (Sundsdal, 2013).

Rortys syn på patriotisme kan ses i sammenheng med den franske samfunnsforskeren Alexis de Tocquevilles syn på patriotisme. I 1835 utga han første bind av verket «Om demokratiet i Amerika». I dette beskriver Tocqueville amerikansk patriotisme; en kjærlighet til fedrelandet sterkt knyttet opp mot demokratiet og den friheten det gir borgerne. Han skiller mellom to typer patriotisme: Den ene er en instinktiv fedrelandskjærlighet som springer ut av «... den ureflekterte, uegennyttige og udefinerbare følelse som knytter mennesket til det sted hvor det er født» (Tocqueville, 2010, s. 38). Den kobles opp mot et lands regent som beskytter og opprettholder, og en kjærlighet til fedrelandet basert på folkets nådeløse avhengighet til kongen. Denne patriotismen fører med seg en «... lettere og forbigående kraftinnsats fra folkets side enn en jevn og varig innsatsvilje» (Tocqueville, 2010, s. 39). Tocqueville beskriver deretter en annen patriotisme – en som er «... mer fornuftig» (s.39), og «... mer fruktbar» (s.39). Denne kjærligheten for fedrelandet er *grunnfestet* i opplysningen av mennesket, *utvikles* ved lovene, og *manifesterer seg* når folket får bruke sine borgerrettigheter. Tocqueville ser på et system som muliggjør slik patriotisme som en symbiotisk tilværelse mellom stat og borger:

En mann forstår at statens velferd har betydning for hans egen lykke. Han vet at lovene setter ham i stand til å bidra til å skape statens velferd, og han kommer til å interessere seg for dens trivsel, først fordi det er til nytte for ham selv, og siden fordi han har vært med på å skape den (Tocqueville, 2010, s. 39).

For Tocqueville fordrer den demokratiske staten en naturlig, fruktbar og varig kjærlighet for fedrelandet. Heller enn en patriotisme hvor fedrelandet er personifisert gjennom en regent, kan borgerne selv forstå fedrelandet som seg selv, i fellesskap med andre. Tocqueville benytter her sine observasjoner av borgerne i det amerikanske demokratiet hvor disse ser på seg selv som

skapere av den allmenne velferd. På denne måten blir «... landets lykke hans egen lykke» (Tocqueville, 2010, s. 41). Det er derfor nødvendig, og mest fruktbart, at kjærligheten til fedrelandet bygger på at den enkelte borgers interesser sammenfaller med landets interesser. For Tocqueville er den beste veien å gå for å oppnå dette gjennom politisk innflytelse og rettigheter for borgerne. Staten som demokratisk ordnet, gir borgerne lover, rettigheter og mulighet for politisk innflytelse. Borgerne ser seg dermed som en del av landet og arbeider for sitt eget, og dermed statens, beste. Tocquevilles syn på patriotisme gjennom demokratiet kan slik kobles opp mot Rortys dannelsesfilosofi; en kjærlighet for landet forankret i et demokratisk samfunn fører til en fellesskapsfølelse, hvor bestrebelsenes mål er ens egen, og fellesskapets lykke, og dermed statens lykke.

I lys av Rortys syn på danning, kan Eidsvoll1814 forstås som en institusjon som bidrar til en slik form for sosialisering. Det er primært elever fra grunnsopplæringen som drar på besøk til museet, og den patriotiske fortellingen om Norges demokratihistorie kan forstås som en del av en patriotisk form for sosialisering, der stolthet over fedrelandet og historien vektlegges. Kjernen i denne tilnærmingen til utdanning, er at en nasjons fortellingen bestandig er uavsluttet og åpen; feilstegene i fortiden anerkjennes som urettferdige og udemokratiske, samtidig som nytten av å henge seg opp i og føle stadig skam over fortidens synder ses på som lav, da dette ikke nødvendigvis fører med seg noe konstruktivt. Selv om det er viktig at fortidens synder anerkjennes, er det altså ikke dermed sagt at de bør eller må operere i forgrunnen når det skal undervises om Norges demokratihistorie.

## **Læring for demokrati: Avsluttende drøfting**

Formidlerne forteller at elevene blir overrasket i møte med historien om tjenestefolkene. Det vekkes følelser i elevene; et bevisst valg fra museets side. Disse følelsene søker så å skape engasjement og handling. Slik læring havner under det affektive læringsdomenet hvor målet er å utvikle affektive ferdigheter. Formidlernes ønske er å gjøre elevene til aktive medborgere som er bevisst sin rolle i å bevare og fornye demokratiet. Elevene kan koble sitt eget liv opp mot det historiske, og på denne måten se historien annerledes. Dette har potensiale for å skape refleksjon og motivasjon hos elevene; baktanken er at elevene i større grad skal kunne forstå seg selv bedre, og gis en øyeåpner for de mulighetene de har og *dyttes på* et samfunnsdeltakende liv. På denne måten kan Eidsvoll1814 ses på som en *sekundærsosialiseringsarena*. Dette er arenaer

som gir barn og unge kunnskaper som motiverer til politisk engasjement. På denne måten kan elevene selv velge å *hoppe* på et samfunnsengasjert liv.

Formidlerne har en overbevisning om at elevene «må skjønne» at de skal inn i demokratiet – det har dermed et *aktivitetsaspekt* ved seg. Denne aktive dimensjonen i demokratiet knyttes opp mot medborgerbegrepet. Den defineres ut ifra samfunnets politiske, kulturelle og sosiale forventinger, og er på denne måten et begrep med et normativt innhold. Medborgerskap er derfor en demokratisk *rolle* som *kan* og *må* læres (Stray, 2014). En kan derfor hevde at Eidsvoll1814 forstår medborgerskapsbegrepet på samme måte; medborgerrollen må læres. Videre kan medborgerrollen ses i sammenheng med patriotismebegrepet. Her kan en hevde at Eidsvoll1814 driver med en fremstilling av det norske demokratiet som eksepsjonelt. Gjennom brillene til en kritisk pedagog, kan dette kritiseres for å bidra til en urettferdig opprettholdelse av et samfunn bygd på urettferdige maktforhold. Det vil derfor være gunstig å nyansere undervisningen gjennom inkluderingen av skambelagte historier fra fortiden. På den andre siden kan denne fremstillingen av det norske som noe eksepsjonelt ses på som en nødvendighet for samfunnets opprettholdelse og fremgang gjennom Rortys dannelsesfilosofi. Individene skal sosialiseres til samfunnets normer, som for øvrig er bygd på suksessive foreldregenerasjoners holdninger og tanker om hva som er sant. Slik overføres en felles nasjonal identitet hvor medborgerne føler eierskap til et felles vekstideal.

## 5.3 Gjennom demokrati

*«Også gjennom demokrati ... å anvende kunnskapen sin, og reflektere over og delta i en meningsmåling»*

*(formidler 1)*

Ved Eidsvoll1814 gis besøkende elever en øvelse i diskusjon gjennom en meningsmåling. I denne øvelsen tar elevene stilling til et utsagn av demokratisk karakter, formulerer meninger og ytrer disse i plenum.

Formidler 2 forteller om meningsmålingens funksjon og hvordan den representerer læring *gjennom demokrati*:

Formidler 2: Også er det med demokratiet, så har vi meningsmålingen. Der vi på en måte stiller litt sånn spørsmål som det går an å diskutere litt rundt da. Og der er det veldig opp til klassen da, om de klarer å diskutere. Vi gir de dilemmaer på et vis da ... til klasser i den videregående skolen så var det å få litt av den demokratidelen inn, litt mer voksne spørsmål som går an å diskutere litt. For der er det vanskelige dilemmaer der da.

Intervjuer: Hva tenker du om hva eleven skal sitte igjen med etter meningsmålingen?

Formidler 2: Det har vi tenkt mye på, når vi stille slike spørsmål, så er det noe med de store demokratispørsmålene og hva er relevant for de elevene da. Da er det særlig det med fraværsgrensen da. Det er lenge siden de har diskutert det nå da, men vi vet at det engasjerer på en måte. Det jeg tenker med det er, det er litt sånn at 1814 og kunnskap om 1814 er så konkret og at det skal du lære, det er ikke noe å diskutere egentlig mer enn at du undres og har spørsmål og sånn, men demokratilæring; vi har lyst å være et viktig sted for demokratilæring, men vi vet jo at det er på skolen, at det er den viktigste arenaen, hjemme og på skolen. Men det å så noen frø da, både at de personlig, til hver enkelt, at de tenker over det som skjedde som «oja, det går an å tenke sånn! Stemmerett for sekstenåringer, det har jeg ikke tenkt på» eller om fraværsgrensen så: «oja der har jeg noen meninger». Og at de da deltar i demokratiet og har en mening om det.

Videre forteller formidler 2:

... det merker vi veldig med skole, at de er så opptatt. Det skjønner jeg jo. Det er riktig eller galt svar. Mens i disse spørsmålene så er det jo ikke det! Derfor tenker vi at kahoot, at det ikke er noe riktig og galt svar. Det er det på quizdelen, men ikke



i meningsmålingen. Her er det meninger og holdninger. Jeg vet ikke om de har mye om det på skolen da. Men de har ulike meninger om ting. Og det er ikke noe sånn, her er det ikke noe galt svar. Dere må bare svare det dere tenker er riktig selv.

Formidleren tenker først og fremst at meningsmålingen representerer «det med demokratiet». Elevene får her øve seg på demokratisk deltagelse i praksis gjennom en meningsmåling hvor de tar stilling til og formulerer meninger. Hun tenker at utsagnene er «litt mer voksne» som går an «å diskutere litt». Hun tenker at dilemmaene er vanskelige å ta stilling til; elevene må bestemme seg for ett av to svar på utsagnet og gjøre seg opp en mening. Utsagnene tar utgangspunkt i temaer som er relevant for elevene. Hun forteller at hun «vet at det engasjerer på en måte». Meningsmålingen setter hun i kontrast til undervisningen i Eidsvollsbbygningen der konkret kunnskap om 1814 ikke er «noe å diskutere». Øvelsen gjennom demokrati med meningsmålingen er derimot utformet for diskusjon hvor det ikke finnes noe svar som er rett eller galt. Her diskuteres det «meninger og holdninger» hvor elevene må svare det de «tenker er riktig selv».

Både elev AG1 og elev AG2 forteller om en større interesse knyttet til åpne spørsmål: «Jeg synes det er mye bedre, når en kan reflektere over ting, og ikke fakta som «hvem bodde her?» Det er mye bedre når man kan skape en diskusjon rundt en ting liksom.» (AG2), og «Jeg svarer alltid på spørsmål jeg må reflektere over selv liksom. Der det ikke er et konkret svar. Fordi det er interessant og kan skape diskusjon. Da er det spennende» (AG1). Disse elevene fortalte tidligere om en lav interesse for lukkede spørsmål. I møte med denne delen av museumsbesøket engasjerte de seg imidlertid mer; «jeg svarer alltid på spørsmål jeg må reflektere over selv» (AG1). De tenker at de åpne spørsmålene er interessante og fører med seg en mulighet for diskusjon. Elev BJ2 fra utvalg 2 forteller om sin opplevelse:

Det fikk oss til å diskutere da. Og det er ikke så ofte vi har diskusjoner i klassen da, fordi folk ikke er så aktive da, Inkludert meg, jeg er ikke så aktiv liksom. Hvis læreren hadde stilt spørsmålet: Når ble grunnloven til. Da er det ikke sånn at jeg svarer 1814. Men siden det er sånn at folk hadde ulike meninger og sånt, og de var åpne for diskusjon, og det var sikkert det de ville også, så det ble litt gøy liksom, fordi folk hadde ulike meninger.

Eleven forteller at hun likte å diskutere de åpne spørsmålene da det skapte diskusjon gjennom medelevenes ulike meninger. Hun forteller at diskusjoner hjemme i klasserommet i skolen, ofte ikke engasjerer alle. Deltakelsen i diskusjonen ved museet ble derimot sett på som noe gøy.

Eleven BG1 så på denne delibereringsøvelsen i sammenheng med undervisningen om Eidsvollsmennene: «Det var på en måte, i Eidsvollbygget så diskuterte de og var samlet i salen, det var liksom samme følelsen jeg fikk der i auditoriet da». Denne eleven så på de diskusjonene elevene hadde seg imellom og koblet dette opp mot de diskusjonene eidsvollsmennene hadde. De og eidsvollsmennene gjorde den samme øvelsen – nemlig en diskusjon i en demokratisk ramme. Eleven står på den samme plassen disse mennene stod på for to hundre år siden, og kan formidle sine egne meninger slik de også gjorde. Eleven BJ5 beskriver hvordan hun så denne koblingen: «... indirekte så fikk de oss til å tenke på grunnloven og demokratiet vi har. For de spørsmålene viser jo at nå har vi sånne friheter da, at nå har vi sånne rettigheter, som stemmerett ... viser de at vi kan være med å påvirke på grunn av grunnloven». Elev BJ1 opplever at denne delen «var en oppfordring også, til å være mer politisk aktiv, for det som skjer i samfunnet angår oss alle».

Elevene AG1 og AG2 deler sine tanker om selve diskusjonen, og hva de tenker om den;

Jeg følte i alle fall at jeg tenkte litt mer etter de spørsmålene. At jeg fikk litt mer kunnskap om det å være en del av samfunnet da. Etter de spørsmålene. Men ikke nødvendigvis da vi var i bygningen. Der var det bare å få litt kunnskap om det man allerede hadde kunnskap om. Jeg følte ikke at jeg fikk noe mer sånn samfunnsmessig kunnskap. Jeg følte ikke at jeg fikk det bare av å være i bygningen. Men spørsmålene etter ... en ble på en måte tvunget til å tenke litt da. Hvordan samfunnet er da. Stemmerett og fengsel og sånne ting. Ellers at du har mer perspektiv på ting (AG2).

Og:

... mye av den turen her og med museumsgreier og sånn, er for det sosiale da. Og, det er kanskje ikke så bra at jeg tenker sånn, men hvert fall i dag så har jeg gått for å være med klassen og være ute og sånn. Og ikke tenkt over de tingene der. Men de spørsmålene på slutten der så diskuterte jeg og gutta litt da. Det ble litt mer tøys og moro. Men tenkte ikke mer på det da jeg gikk ut da (AG1).

Elev AG2 opplevde at han fikk mer perspektiv på ting og at «man blir tvunget til å tenke litt». Han tenker at undervisningen i Eidsvollsbygningen var mer statisk og at han fikk litt mer «kunnskap om det man allerede hadde kunnskap om». Meningsmålingsdelen stimulerte heller til egen tenkning og ble derfor mer interessant for eleven. Elev AG1 forteller at «museumsgreier er for det sosiale», men at spørsmålene på slutten skapte diskusjon mellom han og hans venner. Under øvelsen ble disse to guttene observert i å aktivt delta i diskusjonene. De engasjerte seg

og formulerte meninger og var en av de som deltok mest. Deres lærer (lærer 1) deler sine tanker rundt denne diskusjonsøvelsen:

Det som er bra er at de får koblet det historiske med nåtiden og dem selv. Det fungerer. De får en linje der. Historie kan fort bli kunnskapsbasert, at man må kunne noe for å delta i en historisk diskusjon, men når det gjelder samfunnsfag og aktualisering så bruker en seg selv i mye større grad. Egen tenkning og egen kunnskap. Så man kunne kanskje utvida den delen her da. Det er veldig viktig å få kobla det historiske til det aktuelle. Se betydningen av det i dag. Demokratiet er jo bare i starten i 1814, og at det hele tiden utviklet seg frem til der vi er i dag. Hvis elevene klarer å se de linjene og på en måte se den sammenhengen så tenker jeg det er kjempeverdifuld.

Lærer 1 tenker det ligger stor verdi i denne delen av besøket *hvis* den gjør at elevene «klarere å se de linjene» og «se betydningen av det i dag». Hun mener diskusjonsøvelsen er en god øvelse som gjør at elevene kan koble det «historiske med nåtiden» gjennom å bruke deres *egne* meninger. Dette skiller seg fra diskusjoner rundt historie som kan «fort bli kunnskapsbasert, at man må kunne noe for å delta i en historisk diskusjon». Læreren ser da på denne meningsmålingen og diskusjonene rundt som en mulighet for elevene å koble det historiske med deres eget liv.

## **Læring gjennom demokrati: Ungdomsperspektiv**

Diskusjonen er delvis bygd rundt elevenes livsverden – den er utformet gjennom et *ungdomsperspektiv*. «Da er det særlig det med fraværgrensen da. Det er lenge siden de har diskutert det nå da, men vi vet at det engasjerer på en måte», forteller formilder 2. Elevene gis temaer som angår dem (stemmerett for sekstenåringer, fraværgrensen, om de skal stemme ved neste valg). Spørsmålene er slik relevant for elevenes livsverden, noe som kan føre til større engasjement rundt diskusjonene. Stray & Sætra (2018) har argumentert for at demokratibegrepet i skolesammenheng bør forstås i et barne- og ungdomsperspektiv, hvor barne- og ungdomstiden «... forstås som en sosial prosess og ikke kun en livsfase» (Stray & Sætra, 2018, s. 104). Dette bygger på en forståelse av barn og ungdom som en gruppe individer der overganger, endrede samfunnsbetingelser og ansvarlighet preger disse. Skolen trekkes så frem som en arena hvor barn og ungdom kan gjøre seg betydningsfulle opplevelser som mestring, erfaringer, kompetansetilegnelse og medborgerskapsutvikling (Stray & Sætra, 2018, s. 104). Gjennom slike opplevelser kan barn og ungdom kjenne seg kompetente og anerkjente; de kan kjenne på det å være gode i noe. Slike erfaringer ses på som grunnleggende og nødvendig

på vei mot voksenlivet. Diskusjonsøvelsen ved Eidsvoll1814 kan slik knyttes opp mot denne forståelsen av demokratibegrepet. Deltakende elever er i en sosial prosess hvor opplevelse av mestring og det å gjøre seg ulike erfaringer ses på som grunnleggende i veien mot voksenlivet. Gjennom øvelsen gjør de seg erfaringer som muliggjør opplevelse av mestring og utvikling av forståelsen av medborgerrollen. Elevene må formulere *egne* meninger og høre på andres og fungerer slik i en demokratisk ramme.

Museet blir dermed en institusjon der elevene kan delta i, og lære gjennom kommunikative prosesser. Kompetanse i å kunne kommunisere og ta andres perspektiver, kan ifølge Ludvigsen-utvalget, anses som viktig i møte med en globalisert og polarisert verden (NOU, 2015:8). Øvelsen i seg selv krever at elevene er aktive deltagere dersom de ønsker å dele sin mening. Elevene må selv handle og ytre noe. Øvelsen kan videre ses i sammenheng med Biestas forståelse av forholdet mellom medborgeren og subjektivitet. Subjektivitet utvikles gjennom selve *handlingen* – og ikke gjennom hva en tenker eller forteller om seg selv. I selve handlingen, og i det å *skape*, lærer en seg selv å kjenne. Slik formes og utvikles subjektet. Med tanke på skapelsen av demokratiske medborgere, er det for Biesta grunnleggende at skolen gir størst mulig rom for handling (Biesta, 2006). Elevene må først *skape* noe (formulere en mening), fremlegge det skapte (dele meningen sin), og deretter forsvare eller redegjøre for det skapte. Dette skjer gjennom handlingen. Gjennom diskusjon og fremlegging lærer elevene seg selv å kjenne. De utvikler sin subjektivitet og blir bevisst hvem de er gjennom sine handlinger. Eidsvoll1814 er slik en arena som gir rom for handling og det å skape for besøkende elever.

### **Læring gjennom demokrati: Avsluttende drøfting**

Læring gjennom demokrati er lagt til den siste delen av besøket der elevene deltar i en meningsmåling. Elevene må formulere (skape) meninger, presentere disse i plenum og forsvare og/eller redegjøre for den. En kan hevde at meningsmålingen er utarbeidet gjennom et *ungdomsperspektiv*; de aktuelle utsagnene er relevante for elevens livsverden. Elevene kan her utvikle sin forståelse av medborgerrollen og gjøre seg viktige erfaringer. Dessuten kan Eidsvoll1814 ses på som en arena som gir elevene rom for handling og det å kunne skape noe. Gjennom elevenes praktiske deltagelse i en demokratisk prosess, utvikler de ferdigheter og kompetanser som ses på som viktige for fremtiden. Med Biestas briller vil selve *handlingen* i seg selv ha en egenverdi; elevene får her lære seg selv å kjenne gjennom å skape og handle. I øyeblikket er handlingen til, ikke før og ikke etter. Bare gjennom den utvikles subjektet, noe

Biesta (2006) argumenterer for er helt grunnleggende i medborgerdanningen. Eidsvoll1814s øvelse med læring gjennom demokrati, virker slik som en øvelse hvor elevenes subjektivitet gis rom for utvikling.

## Konklusjon

Det ble i kapittel fire gitt en innføring i Eidsvoll1814 sitt undervisningsopplegg for besøkende elever i den videregående skolen. I kapittel fem ble denne undervisningen drøftet og analysert gjennom de deltakende aktørenes opplevelser. Elevene og formidlerne er alle en del av den læringen som skjer ved Eidsvoll1814. Denne læringen dreier seg om Norges demokratihistorie, og kan omtales som demokratilæring. Til grunn for demokratilæringen ligger det et sterkt ønske hos formidlerne om demokratisk engasjement. Formidlernes håp er at opplegget ved Eidsvoll1814 fører med seg et engasjement; at elevene forstår at *noen* må gjøre *noe* for at *noe* skal skje, og at den *noen*, er eleven selv. I dette kan elevene forstå sin rolle som demokratisk medborger i samfunnet, og engasjere seg politisk og ellers i samfunnet. For å fremme dette, er undervisningen basert på læring *om, for og gjennom demokrati*. Det er denne læringsstrategien problemstillingen er bygd opp rundt:

*På hvilken måte bidrar Eidsvoll1814 til demokratilæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?*

Eidsvoll1814s demokratiopplæringsprosjekt ble undersøkt og strukturert gjennom opplæringsstrategiens tre komponenter. Eidsvoll1814 driver med en form for demokratilæring som vektlegger hvordan kunnskap ligger til grunn for demokratisk deltagelse. Formidlerne underviser *om* Norges demokratihistorie fra rom til rom i Eidsvollsbygningen. Det er læring som inngår i det *kognitive læringsdomenet*, hvor elevene erverver kunnskaper om de aktuelle temaene. Formidlerne er imidlertid raske med å nevne at det overordnede målet med «rom-til-rom-kunnskapen», er å skape engasjement for og vilje til deltagelse i demokratiet. På denne måten er museets undervisningsopplegg forankret i skjæringspunktet mellom kunnskap og engasjement for å skape aktive, kunnskapsrike og engasjerte medborgere. Formidlerne opplever elevenes mangel på kunnskap som roten til deres passive innstilling til politisk engasjement. Noen av elevene forteller selv om en slik passiv innstilling til demokratisk deltagelse, og attribuerer det til samfunnsmessig stabilitet og mangel på kunnskaper.

Manglende kunnskaper om historien ses i sammenheng med begrepet *historiebevissthet*. Ved lav bevissthet til historien, står elevene i fare for å oppleve en apatisk innstilling til fremtiden, kalt *elev-determinisme*. Slik elev-determinisme ble identifisert hos enkelte elever; de så ikke sine egne handlinger som betydningsfulle med tanke på deltagelse i demokratiet. For formidlerne er det derfor viktig å gi et mer nyansert bilde av historien, slik at elevenes bevissthet til den økes. For å fremme denne målsetningen benytter formidlerne seg primært av to

strategier; en øvelse i *kontrafaktisk tenkning*, og det å gjøre *historien levende*. Formidlerne kommer med *hvis-så*-utsagn hvor elevene tvinges til å se på historien på en kontraintuitiv måte. Målet er å vise at historien kunne gått annerledes, og at den avhang av individers aktive valg. Videre forsøker formidlerne å gjøre historien *levende* gjennom å aktualisere den. Dette gjøres blant annet gjennom å følge prins Christian Fredriks rolle i utformingen av grunnloven.

Elevene overraskes av konteksten; de er tilstede der hvor grunnloven ble skrevet. Selve bygningen presenteres som historisk autentisk grunn, og elevene trer inn i en stor historisk kilde. De vandrer i de historiske personenes fotspor. I møte med bygningen og historien om Norges demokratihistorie, er det særlig beretningene om tjenestefolket som engasjerer elevene. Elevene forteller om et møte med nye innsikter når de hører om historien, og om fortidens menneskers strev for en bedre fremtid. Formidlerne bruker disse historiene om urettferdighet og strev for å fremme et poeng; dagens velferdsstat er ikke en selvfølge, den kom som følge av enkeltindividers aktive valg. Formidlernes måte å tenke historieundervisning på, kan minne om Deweys. Gjennom å se historien som en arena for menneskers kontinuerlige strev etter vekst, med et mål om en bedre fremtid, gjøres eleven i stand til å se sine handlinger som en del av et større fellesskap (Dewey, 2005). Lik Dewey, ønsker formidlerne at elevene gjennom kunnskap og en levende historieundervisning, øker sin bevissthet til historien og på den måten ser sine handlinger som betydningsfulle.

Fordi kunnskap er koblet opp mot engasjement, vil elevenes *forkunnskaper* være av betydningen for demokratiopplæringen. Formidlerne forteller at elevenes *forkunnskaper* er av stor betydning for besøkets fruktbarhet, der fravær av forberedelser har størst innvirkning på besøket, i negativ retning. Ifølge Anderson, Kisiel & Storcksdieck (2006) sørger elevenes forberedelser for at ikke ekskursjonen kun ender opp som en fin sosial opplevelse. De deltakende elevene var alle godt forberedte, og hadde få vansker med å svare på de lukkede spørsmålene formidlerne gav. Noen av elevene hadde så god kontroll på temaet at de opplevde kjedsomhet i møte med spørsmålene. Dessuten sørger museumsbesøk for en bredere forståelse for det aktuelle temaet som undervises i. En av de deltakende lærerne mener slike museumsbesøk fungerer godt som enten en avslutter eller igangsetter av et undervisningsprosjekt.

Undervisningsoppleggets hovedanliggende ved Eidsvoll1814 er for formidlerne knyttet opp mot læring *for* demokratisk deltagelse. Kunnskapen *om* demokratiet søker å rette opp i og fylle på elevens historiebevissthet slik at elevene opplever sine handlinger som meningsfulle.

Formidlerne er opptatt av at elevene finner sin plass i demokratiet, at de stemmer ved valg og engasjerer seg. De ønsker at elevene skal se seg som *individer* hvis handlinger er av betydning for demokratiets opprettholdelse og utvikling. Formidlerne ønsker slik å skape et engasjement hos elevene. Dette gjør de gjennom å spille på følelser i deler av undervisningen. Læring hvor følelser skapes med et formål om engasjement, inngår i det *det affektive læringsdomenet*. I læring *for* demokratisk deltakelse, søker formidlerne å utvikle elevenes ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap (Stray, 2011, s. 107). Som presentert tidligere, er det historien om klasseskillene og menneskene «*upstairs*» og «*downstairs*» som benyttes av formidlerne for læring *for* demokratisk deltakelse. Elevene fikk nærmest oppleve det å være tjener ved Eidsvoll1814 ved å gå i de trange, mørke tjenergangene, og vandre rundt i det store tjenerkjøkkenet i kjelleren. Disse opplevelsene gjorde inntrykk på elevene, og skapte ettertanke og følelser som nysgjerrighet og empati.

Formidlerne ønsker at elevene skal bære med seg disse følelsene videre. Gjennom kunnskapen om demokratiet, og gjennom å se historien på en nyansert måte, er formidlernes mål at elevene tar en aktiv del i demokratiet. Formidlerne ser på medborgerskap som en rolle som må læres. I møte med undervisningen gis elevene muligheten til å lære seg denne medborgerrollen. Deres demokratiske kompetanse utvikles og muliggjør det å *hoppe* på et samfunnsengasjert liv. På denne måten kan Eidsvoll1814 ses på som en arena for politisk *sekundærsosialisering*.

I forsøket på å tydeliggjøre individers aktive valg i historien for en bedre fremtid, presenteres Norges demokratihistorie og dagens demokrati som noe *eksplisitt*. Formidlerne er stolte over hva eidsvollsmennene utrettet i 1814. Denne *patriotiske* følelsen smitter over på elevene. De befinner seg der demokratiet startet i Norge, og det skapes en slags ærefrykt og en *stolthetsfølelse* over Norges historie. Gjennom en kritisk pedagogs briller kan en slik forestilling om det eksepsjonelle norske demokrati kritiseres fordi den unnlater å inkludere fortidens feiltrinn (Jore, 2018). Det å ikke gi plass til urettferdige beretninger fra historien som jødeparagrafen eller forfølgelsen av samer, fører til en overdreven og eksepsjonell fremstilling av Norges demokratihistorie. Norges historie inneholder feiltrinn og urettferdigheter; disse må formidles for å unngå at historien gjentar seg. Dessuten setter en nyansert formidling søkelyset på maktforholdene i samfunnet, og søker å gjøre elevene bevisste hvem som undertrykker, og hvem som blir undertrykt.



På den andre siden kan Eidsvoll1814s patriotiske formidling ses på som en nødvendighet for demokratiets opprettholdelse slik Richard Rorty argumenterer for (Sundsdal, 2013). I likhet med Tocqueville (2010), mener han at det bør rettes et positivt blikk på demokratiet som en arena hvor frie mennesker arbeider for en bedre fremtid i en rettighetsorientert stat. For Rorty skal grunnutdanningen være en patriotisk sosialisering hvor elevene overtar de etablerte sannhetene i samfunnet. Eidsvoll1814s formidling kan derfor ses på som en nødvendighet for å opprettholde en samfunnsorden hvor elevene føler en stolthet over landet sitt og dens historie. I et slikt perspektiv kan det rettferdiggjøres å unnlate skambelagte historier fra fortiden da inkluderingen av disse ikke nødvendigvis alltid fører med seg noe konstruktivt. Det er dermed ikke strengt nødvendig å implementere i undervisningen – i hvert fall ikke til enhver tid.

Under dagsbesøket ved Eidsvoll1814 deltar elevene i en øvelse hvor formålet er læring *gjennom* demokrati. Elevene tar stilling til utsagn i en meningsmåling som er utarbeidet i et *ungdomsperspektiv*, hvor utgangspunktet er elevenes livsverden. Elevene forteller at de likte øvelsen godt. Det å diskutere åpne, aktuelle og til dels eksistensielle spørsmål, er ikke noe som skjer hver dag i skolen. Øvelsen kan ses i sammenheng med Biestas (2006) syn på medborgerdanning, hvor subjektets utvikling gjennom handling er det sentrale. Elevene må formulere (skape) en ytring, og dele den (handle) med resten av klassen. I dette kan elevene lære seg selv å kjenne, og dermed utvikle seg til å bli medborgere. Eidsvoll1814 blir på denne måten en institusjon hvor elevene kan delta i, og lære gjennom kommunikative prosesser – noe Ludvigsenutvalget ser på som grunnleggende viktig i møte med en globalisert og polarisert verden (NOU, 2015:8).

## Bibliografi

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *IPEDR vol.17*, 77-85. Hentet fra <http://www.ipedr.com/vol17/14-CHHSS%202011-H00057.pdf>
- Amnå, E., & Ekman, J. (2014, Mai). Standby Citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 261-281. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>
- Anderson, D., Kisiel, J., & Storcksdieck, M. (2006). Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. *Curator: The Museum Journal*, 49, 365–386.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift no. 4-5*, 304-314. Hentet fra <https://folk.uio.no/cbeck/Norsk%20pedagogisk%20tidsskrift%20no%204.pdf>
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactia Norge Vol. 11, Nr. 3. Art. 6*. <http://dx.doi.org/4709>
- Børhaug, K. (2018, 03.04). Oppseding til medborgarskap –mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift – Idunn*, 268-279. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/67092120/nnt\\_2018\\_03-04\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67092120/nnt_2018_03-04_pdf.pdf)
- Dalen, H. M. (2018). «Ungdommen Tar Over» - en studie av elever, lærere og museumsansattes opplevelser av deltakelse i et demokratiprojekt (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64255>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- DeWitt, J., & Storcksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11:2, 181-197. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4540/h14/pensumliste/a-short-review-of-school-field-trips-key.pdf>
- Eidsvoll1814. (2019, Februar 27). *Videregående skole*. Hentet fra <https://eidsvoll1814.no/videregaende-skole>

- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2012). *The museum experience revisited*. New York: Routledge.
- Frøysland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom - Varier undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hjemdahl, A.-S. (2014, August 7). Eidsvoll1814. *I Store norske leksikon*. Hentet fra [www.snl.no/Eidsvoll\\_1814](http://www.snl.no/Eidsvoll_1814)
- Hjemdahl, A.-S., & Opstad, L. (2018, November 24). Museum. *I Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/museum>
- Jore, M. K. (2018, Mai 3). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *NJCIE, VOL 2(1)*.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Hand book II: Affective domain*. New York: David Mckay Company Incorporated.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design*. London: Sage Publications Ltd.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oskarsen, K. (2012). *Demokrati – handling, arv og identitet* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/24315>
- Persvold, A. Z. (2018, Oktober 2). Affeksjon. *I Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/affeksjon>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2014). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE publications Ltd. Farskennn
- Roos, M. (2016). *Kraften i allmenn dannelse*. Kristiansand: Portal forlag.
- Stokke, K. (2013). Conceptualizing the Politics of Citizenship. *PCD Journal*. 5. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/260599279\\_Conceptualizing\\_the\\_Politics\\_of\\_Citizenship](https://www.researchgate.net/publication/260599279_Conceptualizing_the_Politics_of_Citizenship)
- Stray, H. J., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati, vol. 27, nr 1*, 99-113. Hentet fra <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/heldal-och-satra---skole-for-demokrati.pdf>

- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge, & J. H. Stray, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 651-662). Oslo: Cappelen Damm.
- Sundsdal, E. (2013). Richard Rorty - Med håp om en bedre fremtid. I I. S. Straume, *Danningens Filosofihistorie* (s. 335-344). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thorsen, D. E., Svensson, P., Hovde, K. O. (2018, Februar 20). Demokrati. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/demokrati>
- Tocqueville, A. (2010). *Om demokratiet i Amerika*. Norge: Bokklubben.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i historie* (HIS1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberedende-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - læreplaner i samfunnsfagene*. Henta frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357>
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018, juli). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 259-267.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltagelse og innflytelse - perspektiver og endringer. I K. L. Berge, & J. H. Stray, *Demokratisk Medborgerskap i Skolen* (s. 34-53). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet - En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



## Vedlegg

### Appendix A: Informasjon om elever, lærere og formidlere.

#### Utvalg 1

Skole fra Eidsvollområdet. Alle elever i alderen 18-19 år.

Elevene hadde med seg Lærer 1 som er deres historielærer. Besøket ble gjort som en del av historieundervisningen.

Gutter	Jenter
AG1	AJ1
AG2	AJ2
AG3	AJ3
AG4	AJ4

#### Utvalg 2

Skole fra Oslo. Alle elever i alderen 18-19 år. Samtlige elever med innvandrerbakgrunn.

Elevene hadde med seg Lærer 2 som er deres historielærer. Besøket ble gjort som en del av historieundervisningen.

Gutter/Jenter	Jenter
BG1	BJ2
BG2	BJ3
BG3	BJ4
BJ1	BJ5

#### Formidlere

Hvem	Kode
Formidleransvarlig. Omviser klasser og besøkende. Utarbeider manus, arbeider med	Formidler 1

prosjekter og har ansvar for formidlingen og alle formidlerne ved Eidsvoll1814. Fulltidsansatt.	
Formidler. Viser rundt klasser og besøkende. Utarbeider manus og arbeider med prosjekter. Fulltidsansatt.	Formidler 2

## Appendix B: Intervjuguide for elever, lærere og formidlere.

Intervjuguide for elevene:

Hensikten med dette gruppeintervjuet er å få deres perspektiver på læring under museumsbesøk. Dere har nå fått en guidet runde på Eidsvollbygget, og jeg er nysgjerrig på hva dere har lært under besøket. Jeg ønsker at vi skal ha en god og lett tone, der dere skal føle dere komfortable med å komme med ærlige tanker om besøket.

Del 1: Rammesetting  15 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Løs prat – starter med «informasjon til elever» som står over.</li>   <li>2. Utdypende informasjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Snakker om hensikten med min masteroppgave</li> <li>- Spør om uklarheter knyttet til intervjuet og oppgaven</li> <li>- Gir informasjon om rettighetene, og informerer om opptak som vil bli gjort.</li> <li>- Starter opptaket.</li> </ul> </li> </ol>
Del 2: Erfaringer  10 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. - Hvilke tidligere erfaringer har dere med museumsbesøk fra tidligere? Tidligere skolebesøk hos museer? (Grundig kartlegging av deres tidligere erfaringer).</li> </ol>
Del 3: Fokusering	Nøkkelspørsmål:

30 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva sitter du igjen med etter runden?</li> <li>2. Hvordan opplevde du guiden din?</li> <li>3. På hvilke måter ble du engasjert/ikke engasjert under runden?</li> <li>4. Hva fungerte/fungerte ikke?</li> <li>5. Hvilke rom eller deler av besøket likte du best? Og hvorfor?</li> </ol>
Del 4: Tilbakeblikk  7 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppsummere funn.</li> <li>2. Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>3. Trenger noen å legge til noe?</li> </ol>

#### Intervjuguide for lærere:

Hensikten med dette intervjuet er å se på læring under museumsbesøk. Du har akkurat vært med elevene dine på omvisning i Eidsvollbygningen, og jeg er nysgjerrig på dine tanker rundt dette. Jeg ønsker at vi skal ha en god og lett tone der du skal føle deg komfortabel slik at du kan komme med ærlige tanker rundt besøket.

Del 1: Rammesetting  15 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Løs prat – starter med «informasjon til Formidlerne» som står over.</li> <li>2. Utdypende informasjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Snakker om hensikten med min masteroppgave</li> <li>- Spør om uklarheter knyttet til intervjuet og oppgaven</li> <li>- Gir informasjon om rettighetene, og informerer om opptak som vil bli gjort.</li> <li>- Starter opptaket.</li> </ul> </li> </ol>
Del 2: Erfaringer  5 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. – Hvilke erfaringer har du med museumsbesøk fra tidligere?</li> </ol>



<p>Del 3: Fokusering</p> <p>30 min.</p>	<p>Nøkkelspørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan opplevde du omvisningen?</li> <li>2. Hva tror du elevene syntes?</li> <li>3. På hvilke måter var undervisningen relevant/ikke relevant?</li> <li>4. Hva fungerte/fungerte ikke?</li> <li>5. Hva kan du som lærer bidra med?</li> <li>6. Generelt.</li> </ol>
<p>Del 4: Tilbakeblikk</p> <p>7 min.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppsummere funn.</li> <li>2. Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>3. Trenger noen å legge til noe?</li> </ol>

#### Intervjuguide til formidlerne:

Hensikten med dette intervjuet er å se på læring under museumsbesøk. Du har nå guidet elevene rundt på Eidsvollbygget, og jeg er nysgjerrig på hva dere tenker om den omvisningen dere har nå har gitt. Jeg ønsker at vi skal ha en god og lett tone der du skal føle dere komfortable med å komme med ærlige tanker om besøket.

<p>Del 1: Rammesetting</p> <p>15 min.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Løs prat – starter med «informasjon til Formidlerne» som står over.</li> <li>5. Utdypende informasjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Snakker om hensikten med min oppgave</li> <li>- Spør om uklarheter knyttet til intervjuet og oppgaven</li> <li>- Gir informasjon om rettighetene, og informerer om opptak som vil bli gjort.</li> <li>- Starter opptaket.</li> </ul> </li> </ol>
---	---

<p>Del 2: Erfaringer</p> <p>5 min.</p>	<p>6. – Hvilke erfaringer har du med guiding av elever fra tidligere?</p>
<p>Del 3: Fokusering</p> <p>30 min.</p>	<p>Nøkkelspørsmål:</p> <p>7. Hvordan gjør du guidingen?  8. Hva forsøker du å få til?  9. Hva får elevene ut av det?  10. Hva bidrar du med?  11. Hva gjør at ting er bra?  12. Er det forskjell på elevgrupper? Hvordan?  13. Hva kan lærere bidra med?  14. Generelt.</p>
<p>Del 4: Tilbakeblikk</p> <p>7 min.</p>	<p>4. Oppsummere funn.  5. Har jeg forstått deg riktig?  6. Trenger noen å legge til noe?</p>

## **Appendix C: Samtykkeskjema og informasjonsskriv**

**Elever:**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Læring ved Eidsvoll1814»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever ved videregående skoler opplever og lærer i og av Eidsvoll1814 som læringsarena. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masterstudie der jeg vil gjennomføre intervjuer og observasjoner ved Eidsvollsbygningen for å finne ut hvordan elever opplever læring utenfor skolen, i dette tilfellet her på museet. I min studie vil jeg intervju elever, lærere og formidlere for å finne ut hvordan ulike aktører opplever undervisningsopplegget.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det teologiske menighetsfakultet (MF på Majorstuen).

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg er med tilfeldige videregående klasser for å observere og deretter intervju noen av elevene. Du er altså en vilkårlig elev jeg har spurt om vil hjelpe meg med å gi meg personlige erfaringer fra dagen din ved museet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse innebærer å være med på et kort gruppeintervju, der jeg spør deg om dine opplevelser av museumsbesøket. Dette vil maks ta 20-30 minutter. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak som du kan få tilsendt transkribert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Bare jeg, [REDACTED] og veileder Emil Sætra vil ha tilgang til dataene du gir oss
- Dataene vil bli anonymisert og gjort utilgjengelig for andre.

Deltakerne kan kunne kjenne seg selv igjen i publikasjonen, men vil da være anonymisert. Det absolutt eneste som vil publiseres av det deltakeren gir meg, er selve tankene rundt museumsbesøket.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. Da vil det innsamlede datamaterialet slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Det teologiske menighetsfakultet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- [REDACTED]
- [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læring ved Eidsvoll1814», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *1.Mai 2019*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Lærere:**

## Vil du delta i forskningsprosjektet «Læring ved Eidsvoll1814»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever ved videregående skoler opplever og lærer i og av Eidsvoll1814 som læringsarena. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette er en masterstudie der jeg vil gjennomføre intervjuer og observasjoner ved Eidsvollsbygningen for å finne ut hvordan elever opplever læring utenfor skolen, i dette tilfellet her på museet. I min studie vil jeg intervju elever, lærere og formidlere for å finne ut hvordan ulike aktører opplever undervisningsopplegget.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det teologiske menighetsfakultet (MF på Majorstuen).

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er med tilfeldige videregående klasser for å observere og deretter intervju elever og lærere. Du er altså en vilkårlig lærer jeg har spurt om å dele dine erfaringer fra dagen ved museet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å være med på et kort intervju, der jeg spør deg om dine opplevelser av museumsbesøket. Dette vil maks ta 20-30 minutter. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak som du kan få tilsendt transkribert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Bare jeg, [REDACTED] og veileder Emil Sætra vil ha tilgang til dataene du gir oss
- Dataene vil bli anonymisert og gjort utilgjengelig for andre.

Deltakerne kan kunne kjenne seg selv igjen i publikasjonen, men vil da være anonymisert. Det absolutt eneste som vil publiseres av det deltakeren gir meg, er selve tankene rundt museumsbesøket.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. *Da vil det innsamlede datamaterialet slettes.*

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

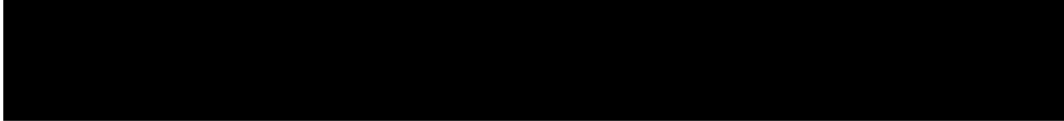
### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Det teologiske menighetsfakultet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- 
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læring ved Eidsvoll1814», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *1.Mai 2019*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Formidlere:**

## Vil du delta i forskningsprosjektet «Læring ved Eidsvoll1814»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever ved videregående skoler opplever og lærer i møte med Eidsvoll1814 som læringsarena. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Dette er en masterstudie der jeg vil gjøre noen intervjuer ved Eidsvoll1814 for å finne ut hvordan elever opplever læring utenfor skolen, i dette tilfellet her på museet. I min studie vil jeg intervjuere elever, lærere og formidlere om deres opplevelser av undervisningen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det teologiske menighetsfakultet (MF på Majorstuen).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg trenger data fra formidlere fra museet. Derfor er du valgt, for å gi meg dine tanker rundt deres praksis. Jeg vil også spørre deg om du vil være anonym.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse innebærer å være med på et kort intervju, der jeg spør om deres praksis. Intervjutiden er vanskelig å fastslå, men kan ta alt fra 10 minutt til en time. Lyddopptak vil bli gjort. Dataene som navn og alder kan bli anonymisert etter ønske.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Bare jeg, [REDACTED] og veileder Emil Sætra vil ha tilgang til dataene du gir oss
- Dataene vil bli anonymisert og gjort utilgjengelig for andre.

Deltakerne kan kunne kjenne seg selv igjen i publikasjonen, men vil da være anonymisert om ønskelig. Det absolutt eneste som vil publiseres av det deltakeren gir meg, er selve tankene rundt museumsbesøket.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. Da vil det innsamlede datamaterialet slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og



- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.


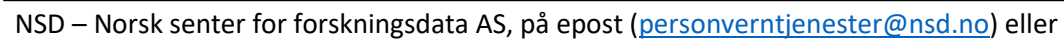
### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Det teologiske menighetsfakultet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- 
- 
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læring ved Eidsvoll1814», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *1.Mai 2019*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Appendix D: Godkjenning fra NSD.

### 03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.12.2018. Behandlingen kan starte.

### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ungdommer 16-17 år skal selv samtykke til deltagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at ungdommer 16-17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til deltagelse på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekræftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Figurer

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltagelse (rolle)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere side og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (rolle)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen.	Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

*(Stray 2011, s. 107)*