



MUSEUMSBESØK

MER ENN EN FRIDAG

GURI LANGHOLM OG MERETHE FRØYLAND (RED.)

ABM #61
-skrift



ABM-UTVIKLING
POSTBOKS 8145 DEP
N-0033 OSLO

TELEFON: 23 11 75 00
TELEFAKS: 23 11 75 01

POST@ABM-UTVIKLING.NO
WWW.ABM-UTVIKLING.NO

FORSIDE: BARNETEGNING FRA
PROSJEKTET «SOLA ER EN
STJERNE»

TRYKK: 07GRUPPEN AS

ISSN 1503-5972 (TRYKT UTG.)
ISSN 1504-9167 (ONLINE)
ISBN 978-82-8105-079-2

ABM-UTVIKLING 2010



INNHOOLD

FORORD	4
INNLEDNING	6
1. SOLA ER EN STJERNE	14
2. ETNISCHE KATEGORIER OG ELEVERS FORSTÅELSE AV KULTURELT MANGFOLD	24
3. «REISA TIL BERGEN»	34
4. OM HETE HELGA OG FROSNE FRITS	44
5. «PEST OG PRAKT»	48
6. RE - DESIGN	54
7. KLAGER FORANDRER INGENTING - ET KREATIVT FILMPROSJEKT	64
8. «MYSTERIER I MYRA»	72

FORORD

God formidling skal kunne endre våre holdninger, fordommer og perspektiver. God formidling skaper innsikt og forståelse, og gir kunnskap og opplevelse.
St.meld. nr. 49 (2008–2009) Framtidas museum

Skulebesøk på museum vert sett som svært viktig i Noreg, noko både statistikk og statlege dokument støttar opp under. Barn og unge utgjer ei svært stor målgruppe for musea. I 2008 deltok over 970 000 skuleelevar i organiserte undervisningsopplegg i regi av museum. Likevel syner internasjonal forskning at læringspotensialet mellom skular og museum ofte ikkje vert utnytta fullt ut. Så korleis fungerer samarbeidet mellom skule og museum i Noreg? Vert musea som læringsarena utnytta på best mogleg måte? Kva er hovudutfordringane når det gjeld å få til eit godt samarbeid? Desse og fleire andre spørsmål danna utgangspunktet for 'Museum og skole,' eit forskingsprosjekt i regi av ABM-utvikling og Høgskolen i Oslo (HiO), der målet var å skaffa meir kunnskap om korleis samarbeidet mellom skular og museum føregår.

I 2006 og 2007 inviterte ABM-utvikling og HiO museumspedagogar og lærarar til å prøva

ut konkret korleis samarbeid mellom skule og museum kan gjennomførast slik at elevar får eit best mogleg utbytte av museumsopplegget, og slik at dei to institusjonane utfyller kvarandre som læringsarena. Kvar museumspedagog inviterte med seg ein lærar frå ein skule i lokalmiljøet og fekk opplæring i Teaching for Understanding-metodikken, utvikla av blant anna Tina Blythe ved Harvard Graduate School of Education. Med eit felles teoretisk rammeverk som utgangspunkt, utarbeidde dei ulike deltakarane ei rekkje samarbeidsprosjekt. Samarbeidet mellom skule og museum var krevjande fordi det var ein ny måte å arbeida på for begge partar, ikkje minst fordi dei kom frå to svært forskjellige kulturar med heilt ulike utfordringar. Det som kjenneteikna dei opplegga som fungerte best var eit likeverdig samarbeid mellom lærer og museumspedagog og ei felles forståing av det teoretiske rammeverket.

Denne rapporten skildrar det teoretiske rammeverket og metodiske underlaget for prosessen, i tillegg til dei ulike samarbeidsprosjekta og erfaringane ein gjorde seg undervegs. Resultata

frå 'Museum og skole'-prosjektet syner at det ligg eit fruktbart potensial i eit systematisk og læringsteoretisk godt forankra samarbeid mellom skule og museum. Vi vonar at denne rapporten vil inspirera og motivera fleire til å prøva ut nye former for samarbeid. Takk til Merethe Frøyland og Guri Langholm for gjennomføring av prosjektet og til Åshild Andrea Brekke for hjelp til å ferdigstillra rapporten.

God lesnad!

STEIN SLYNGSTAD
direktør

RANDI ERTESVÅG
avdelingsdirektør

INNLEDNING

Museene kan by på helt unike lærings situasjoner som gir elever ny kunnskap, og påvirker deres holdninger og følelser på en slik måte at eleven ikke bare husker kunnskapen, men også kan ta den i bruk i en ny situasjon. Det er det Ausubel et al (1978) kaller *meningsfull læring*, eller det Gardner (2006) kaller *forståelse*.

Det er ikke gitt at museene gir elevene meningsfull læring eller forståelse.. Det er flere faktorer som spiller inn. Bamberger og Tal (2006: 93) satte opp følgende punkter som nødvendige for at et museumsbesøk skal være meningsfullt for eleven:

1. Elevene bør tilbys konkrete oppgaver eller aktiviteter, som bare kan gjennomføres på museet.
2. Elevene bør løse oppgavene sammen med andre elever.
3. Undervisningen på museet må være tett koblet til skoleundervisningen.

Med utgangspunkt i dette har Bamberger og Tal (2006) sett nærmere på kvaliteten på de undervisningsoppleggene som tilbys elevene i museene. De har undersøkt om oppleggene gav

elevene læringsutbytte definert ut fra: mulighet til å ta kontroll over egen læring, om eleven ble engasjert, og om oppleggene hjalp eleven å koble ny kunnskap til sine tidligere erfaringer og kunnskaper. De deler tilbudet til elevene opp i tre ulike typer: *opplegg uten valgfrihet*, *opplegg med begrenset valgfrihet* og *opplegg med fullstendig valgfrihet* (Bamberger og Tal 2006: 81). Opplegg med *Ingen valgfrihet* er de opplegg der museums- pedagoger har kontrollen over alt som foregår på museet. Det gjelder valg av:

1. Tema
2. Hvor i museet elevene skal være
3. Hvilke gjenstander som skal studeres
4. Tid som skal brukes
5. Mulighet for å kommunisere eller samarbeide med voksne og medelever
6. I hvilken rekkefølge det hele skal skje

Omvisninger i utstillinger er gode eksempler på opplegg uten valgfrihet. Bamberger og Tal fant ut at omvisninger sjelden inspirerte elevenes interesse og nysgjerrighet. I noen tilfeller var

det snarere det motsatte som fant sted, elevers initiativ og nysgjerrighet ble undertrykket av museumspedagogene. For at slike opplegg skulle fungerer positivt på elevenes læringsutbytte var museumspedagogens personlighet svært avgjørende. Som oftest fungerte det ikke.

Opplegg med *fullstendig valgfrihet* er opplegg der elevene selv velger alt. Når man slipper elevene løs i utstillingene, uten noen hint om hva de skal gjøre der, kan det karakteriseres som opplegg med *fullstendig valgfrihet*. Bamberger og Tal (2006: 83) kunne dokumentere at elevene opplevde slike opplegg som spennende, men ikke at de lærte noe.

Opplegg med *begrenset valgfrihet* innebærer at museumspedagog velger noe, for eksempel tema/problemstilling, mens resten er opp til elevene. Det var liten forskjell på om museumspedagogen bestemte en eller to eller tre av faktorene, så lenge elevene hadde noen egne valgmuligheter. I studiet til Bamberger og Tal (2006) foregikk de *begrensede oppleggene* som regel ved at museumspedagog hadde en innledning og så gav elevene en oppgave/problemstilling som de skulle løse sammen i små grupper ved hjelp av utstillingene. Museumspedagog og lærere fungerte som veiledere mens elevene jobbet med oppgavene. Oppgaveark er et eksempel på *begrenset valgfrihet*. I studien til Bamberger og Tal (2006: 94) kommer det fram at det er opplegg med *begrenset valgfrihet* som gir et mest effektivt og komplekst læringsutbytte sammenlignet med de to andre.

Museum som unik læringsarena - hva blir gjort?
Bamberger og Tal (2006) viser videre i sin

undersøkelse at det var sjelden museumspedagogene gav eleven aktiviteter som beskrevet i de to første punktene:

1. Elevene bør tilbys konkrete oppgaver eller aktiviteter som bare kan gjennomføres på museet.
2. Elevene bør løse oppgavene sammen med andre elever.

Det vanlige var at museumspedagogen tok fullstendig styring over besøket og guidet elevene gjennom utstillingene (såkalte opplegg med *ingen valgfrihet*), eller de slapp elevene helt løs i utstillingene uten noe veiledning (såkalte opplegg med *fullstendig valgfrihet*). Det første karakteriserer Bamberger og Tal (2006: 94) som autoritær kunnskapsoverføring, noe som gir elevene lite læringsutbytte. Fullstendig valgfrihet kan elevene oppleve som morsomt, men elevene regner ikke selv opplevelsen som læring (Bamberger og Tal 2006: 93).

Når det gjelder den tredje faktoren, at museumsbesøket bør inngå som en del av skoleundervisningen, viser flere undersøkelser at lærere ikke praktiserer dette. Tal et al. (2005) dokumenterer at lærere opplever museer som svært viktige læringsarenaer, men at de sjelden forbereder turen. Ofte vet elevene ikke hva som skal skje på museet, lærerne er passive, og få av dem gjennomfører etterarbeid på skolen. Liknende funn er gjort på et vitensenter i Danmark, Eksperimentariet (Sørensen og Kofod 2003).

Det er med andre ord stor forskjell mellom det forskningen sier om hva som skal til for at museumsbesøk skal gi elever meningsfull læring, og hvordan museumspedagoger og lærere opptrer

i praksis. Det viser seg også at få museumspedagoger har strategier for å fange opp hvordan egen praksis påvirker elevenes utbytte (Philips et al, 2007; Stortingsmelding, 2008). Evalueringer kan være slike viktige verktøy for å bli bevisst egen praksis og i neste omgang eventuelt endre den (Frøyland og Håberg, 2007).

Status for samarbeid mellom skole og museum i Norge

Det er ingen tvil om at skolebesøk på museer ansees som svært viktig i Norge. Både statistikk og statlige dokumenter støtter opp om dette. Men hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og museum. Blir museene som læringsarena utnyttet, eller finner vi de samme resultatene i Norge som i andre land?

I 2006 inviterte vi museumspedagoger og lærere til å prøve ut konkret hvordan samarbeid mellom skole og museum bør gjennomføres slik at elever får et best mulig utbytte, og at de to institusjonene utfyller hverandre som læringsarena. Vi endte opp med 11 museumspedagoger og 9 lærere.

I forkant av utprøvingen gjennomførte vi en intervjurunde med alle deltakerne for å kartlegge hvordan disse museumspedagogene og lærerne praktiserte samarbeid, før vi startet hovedprosjektet (Frøyland og Langholm 2009).

Hovedproblemstilling i vår forundersøkelse var: I hvilken grad samarbeider våre norske deltakere godt nok til å sikre læring og forståelse hos elevene? (Frøyland og Langholm, 2009) Vi fant følgende: Museumspedagog og lærer samarbeider stort sett om tidspunktet elevene skal komme til museet, museumspedagog evaluerer sjelden det

pedagogiske tilbudet og vet derfor lite om elevers utbytte av museumsbesøket, og museumstilbudet som gis elevene, er preget av at det skal være mulig å gjennomføre for mange elever på kort tid. Dette fører igjen til at oppleggene ofte tar i bruk det Bamberger og Tal (2006) kaller for tradisjonell kunnskapsoverføring. Lærerne påpeker at tiden er for knapp til å rekke å gjøre forarbeid og etterarbeid. De har heller ikke råd til flere enn ett museumsbesøk i året. Derfor blir museumsbesøket mer en fridag for elevene, i stedet for at det utnyttes som en læringsressurs. Museumsbesøket blir stående isolert i forhold til skoleundervisningen og mister muligheten til å gi elevene det unike læringsutbytte det har potensial til.

Dette ønsket vi å gjøre noe med.

Et samarbeid som setter elevens læringsutbytte i fokus

Prosjektet startet høsten 2006 med en ukes kurs i «Teaching for Understanding» (TfU eller undervisning for forståelse) ved Tina Blyth (1997) og artikkelforfatterne. I tillegg var vi innom teorien om mange intelligenser ved Howard Gardner og «mange erfaringer i mange rom» ved Frøyland (2003) sett i lys av Kunnskapsløftet.

Etter kursuka fikk deltakerne i oppdrag å utvikle et undervisningsopplegg basert på teoriene. Museumspedagog og lærer skulle utvikle dette sammen, prøve det ut og skrive en rapport, som ble presentert for de andre deltakerne i prosjektet et skoleår etter kurset. Rapporten og den muntlige presentasjonen var eksamensoppgaven og gav deltakerne 10 studiepoeng hver.

Prosjektet var et samarbeid mellom Høyskolen i Oslo og ABM-utvikling (Statens senter for arkiv,

bibliotek og museum), med økonomisk støtte fra ABM-utvikling.

Utvalget

Rundt 30 museer og vitensentre fikk i 2003 en ekstrabevilgning gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS) for å utvikle museumstilbud til skolene. Det var disse 30 vi inviterte med i prosjektet. Kravet for å kunne være med var at museumspedagogene måtte invitere med seg en lærer fra en skole i lokalmiljøet, en potensiell adopsjonsskole. Det viste seg å være utfordrende for de fleste, og vi endte altså opp med 9 museer og vitensentre til sammen.

Utvalget vårt består av ni par, og to av parene stilte med to museumspedagoger og en lærer hver. Utvalget er 20 individer, 9 lærere og 11 museumspedagoger. Parene er fordelt over hele Norge, med lærere fra ulike klassetrinn og pedagoger fra ulike institusjoner (se tabell 1). I tabell 2 kommer det fram at utvalget består av ansatte på vitensentre, kulturhistoriske museer og kunstmuseer. Videre i teksten vil vi bruke *museums*pedagoger som en fellesbetegnelse på disse, og *museum* om kulturhistoriske museer, kunstmuseer og vitensentre.

Type museum	Klassetrinn	Region
Vitensenter 1 (Gjøvik)	Førskole	Østlandet
Vitensenter 2 (Jærmuseet)	9. klasse	Sørvestlandet
Vitensenter 3 (Sandnes)	1. klasse	Sørvestlandet
Kulturhistorisk museum 1 (Oslo)	5. klasse	Østlandet
Kulturhistorisk museum 2 (Nordfjord)	5. klasse	Nordvestlandet
Kulturhistorisk museum 4 (Stavanger)	8. klasse	Sørvestlandet
Kulturhistorisk museum 3 (Alta)	9. klasse	Nord-Norge
Kunstmuseum 1 (Bergen)	10. klasse	Nordvestlandet
Kunstmuseum 2 (Nordland)	7. klasse	Nord-Norge

Tabell 1: Oversikt over type museum, klassetrinn og lokalitet som er involvert i undersøkelsen.

Da medlemmene i utvalget var villig til å bruke en av sine ferieuker til å delta i prosjektet og allerede hadde jobbet spesielt i forhold til hverandre, kan vi anta at de både var veldig motivert for samarbeid og hadde en del erfaring med samarbeid. Derfor er ikke disse representative for museumspedagoger og lærere generelt i Norge. Vi antar at disse representerer dem som er mest ivrig på å gi elevene gode museumsopplevelser.

Lærer og museumspedagog fikk i oppdrag å utvikle et undervisningsopplegg sammen som:

- bygger på et teoretisk rammeverk basert på teorien om mange intelligenser (Gardner 2006) og Teaching for Understanding (Blyth 1998, Wiske, 1998)
- bruker både klasserommet og museet som læringsarena
- evaluere elevens læringsutvikling underveis

Undervisningsoppleggene skulle gi elevene «mange erfaringer i mange rom» (Frøyland 2003). I denne rapporten finner du et utvalg av de undervisningsoppleggene som ble utviklet.

Teorigrunnlaget for utprøvingen

Teorigrunnlaget tar utgangspunkt i «Teorien om mange intelligenser» framsatt av Howard Gardner (1982 og 2006), «Teaching for understanding» beskrevet av Tina Blyth (1998) og Wiske (1998) og «Mange erfaringer i mange rom» beskrevet av Frøyland (2003).

Howard Gardner har framsatt en teori om at vi mennesker har et medfødt biologisk-psykologisk (biopsykologisk) potensial som består av flere likestilte intelligenser (Gardner, 2006). Dette

medfødte potensialet utvikles i en sosial og kulturell sammenheng. Kulturen setter dermed både stengsler for og skaper muligheter til individuell utvikling. Den enkelte er ikke født dyktig, men utvikler kompetanse gjennom læretid. Teorien påpeker viktigheten av å variere undervisningen, gi elever «mange erfaringer».

Målet med undervisningen bør ifølge Gardner være å oppnå forståelse hos eleven. Med det mener han, at ... *et individ forstår et begrep, en ferdighet, en teori, et kunnskapsområde i den grad at han eller hun kan overføre dette på en hensiktsmessig måte til en ny situasjon*. Dette synet er sammenfallende med det Ausubel et al. (1978) beskriver som meningsfull læring og som innebærer at ny informasjon, det kan være fakta, holdninger og følelser, er linket til eksisterende informasjon i den lærendes kunnskapsstruktur på en slik måte at den lærende er i stand til å erindre denne informasjonen etter en tid, og til å overføre disse ideene til ny situasjon og nytt problem.

Med det som utgangspunkt ble det satt i gang et forskningsprosjekt som involverte 20 lærere og 14 forskere ved Harvard University i Boston. Resultatet ble et rammeverk de har kalt *Teaching for Understanding*, som ofte forkortes til TfU. Oversatt til norsk betyr dette «Undervisning for forståelse». (Wiske, 1998; Blyth, 1998). I korte trekk kan man oppsummere TfU i fire elementer basert på fire spørsmål, (Tabell 2).

Fire sentrale spørsmål	TfU elementer
Hva skal vi undervise?	Genererende emner – Sentrale emner som har appell til elevene og til lærerne, og som har tilknytning til lærerplan i ett eller flere fag.
Hva er verdt å forstå?	Forståelsesmål – Målene skal være lette å involvere elevene i og være tydelig både for lærer og elev.
Hvordan skal vi undervise for forståelse?	Aktiviteter som fremmer og demonstrerer forståelse – Elevene skal gjennom handlinger, aktiviteter, produkter vise for seg selv og andre deres egen forståelse
Hvordan kan studenter og lærere vite hva studentene forstår, og hvordan kan elever utvikle en dypere forståelse?	Underveis-evalueringer – minst to ulike typer; elevene kan forteller hverandre sin forståelse, og de kan bli målt i forhold til noen kriterier som de kjenner; slik blir kriteriene både veiledende og vurderende

Tabell 2: Teorien om «Teaching for understanding» kan oppsummeres i fire elementer som er basert på fire viktige spørsmål.

Forståelse defineres som handling (*performance*) framfor en sinnstilstand (Wiske, 1998). Det innebærer at å forstå er det samme som å kunne bruke det man kan og vet. Elevene skal gjennom handlinger, aktiviteter, produkter vise for seg selv og andre sin egen forståelse. Handlingene bør innebære at eleven tar i bruk ny kunnskap, utvider og syntetiserer kunnskapen.

Det legges vekt på at lærere tenker aktivt gjennom hvilke læringsaktiviteter som skal til for at elevene skal oppnå de målene man har satt seg for undervisningen. Det kan være aktiviteter der elevene må generalisere, komme med analogier, forutsi hva som kommer til å skje, klassifisere, konkluderer og reflektere. Aktivitetene skal hjelpe elevene til å prøve igjen, tenke over og forklare hva de har gjort, men også å gjenta og forbedre

sine forklaringer. Hele tiden skal aktivitetene lede eleven på vei til forståelse, til å utvide sin forståelse og til slutt være i stand til å ta i bruk sin nyervervede kunnskap på nye måter. Gjennom bruk av mange intelligenser og uttrykksformer skal eleven både utvikle og demonstrere sin forståelse. Et viktig veiledende spørsmål i så måte er «Kan eleven gjøre aktiviteten uten å forstå?». Blyth (2006) forteller om en klasse som hadde regnskog som tema. Prosjektet ble avsluttet med å lage en flott og fargerik regnskog i klasserommet. Læreren ble konfrontert med spørsmål fra en eldre lærer: «Hva lærte de av å lage den utstillingen? Lærte de om regnskog?» Læreren tenkte seg godt om og konkluderte: Elevene hadde med den aktiviteten ikke lært noe om regnskog, men heller en del om materialer, farger og lim.

Utprøvingen av TfU viser at dette rammeverket bidrar til å øke elevers læringsutbytte, men at best resultat oppnås når lærer har lang erfaring med TfU og diskuterer med elevene hva forståelse er, og hvordan forståelse kan oppnås – en metakognitiv undervisning, (Wiske, 1998).

Mange har også påpekt hvor viktig det er at skolen tar i bruk læringsarena utenfor klasserommet. Argumentene for å variere læringsarenaene er mange. Det gir mulighet til å nyansere kunnskapen, sette kunnskap inn i relevant kontekst, lærer får profesjonell hjelp til undervisningen, stille elever kan bli synlige, og bruken av mange læringsarenaer gjør det enda lettere å gi elevene mange erfaringer. Med utgangspunkt i mulighetene som ligger i å variere læringsarenaene, og Gardners teori om mange intelligenser, er det framsatt et teoretisk rammeverk som har som mål å gi elevene (eller museumsbesøkende) «mange erfaringer i mange rom» (Frøyland, 2003).

TfU i lys av Kunnskapsløftet

K06 består av kompetansemål, som betyr at elever skal ikke bare bli kjent med et kunnskapsområde, men de skal faktisk forstå det som er satt opp av kunnskap i læreplanen. Dette passer svært godt sammen med TfU, som har som mål at undervisningen skal oppnå forståelse hos eleven.

Likeledes er metodefriheten i K06 sammenfallende med TfUs understreking av å bruke ulike arbeidsmetoder eller undervisningsmetoder. Variert undervisning og ulik tilnærming til ulike elever er grunnideene til TfU. TfU stimulerer flere intelligenser hos elevene og er således en arbeidsmåte som fremmer Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring.

Hva lærte vi?

Som du vil kunne lese om videre i denne rapporten, gav flere av undervisningsoppleggene elevene meningsfull læring. Både sitat fra elevene og det at elevene ønsket flere museumsprosjekt forteller dette. Kjennetegnene for de gode oppleggene var et likeverdig samarbeid mellom lærer og museumspedagog og en felles forståelse av teorien.

Samarbeidet mellom skole og museum var krevende fordi dette var en ny måte å arbeide på for dem begge to, og de kom fra to veldig forskjellige kulturer med helt ulike utfordringer. Det som bidro positivt til samarbeidet, var at de hadde fått et felles teoretisk rammeverk som hjalp dem til å samle seg om et felles opplegg. Neste samarbeidsprosjekt vil ikke være like krevende, for nå er de bedre kjent og kan teorien mye bedre. Etter hvert vil denne måten å arbeide på bidra til en endring i tilbudet elevene får fra museene, noe som faktisk også skjer hos flere av deltakerne i prosjektet.

God lesning og la deg inspirere!

REFERANSER

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. og Hanesian, H. (1978): *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Reinehart & Winston.
- Bamberger, Y. og Tal, T. (2006): Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums. *Science Education*, v91 n1 p75-95.
- Blyth, Tina (1998): *The Teaching for Understanding Guide*.
- Frøyland, M. (2003): Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidling. *Nordisk Museologi* – 2, side 51-70.
- Frøyland, M. og Håberg, K.R. red. (2007): *Barn og unges meninger om museer*. ABM- skrift nr. 37.
- Frøyland, M og Langholm G.(2009): Skole og museum bør samarbeide bedre *Nordisk museologi*, s92-109
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence reframed – multiple intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books
- Phillips, Michelle, Finkelstein, Doreen and Wever-Frerichs, Sandra (2007): School Site to Museum Floor: How informal science institutions work with schools. *International Journal of Science Education*, 29:12, 1489 – 1507
- Stortingsmelding (2008). Tingenes tale. St.meld. nr. 15 (2007-2008).
- Sørensen, H.& Kofod, L.H. (2003). *School visits at science centers: It's fun, but is it learning?* Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.
- Tal, T., Bamberger, Y. og Morag, O. (2005): Guided School Visit to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles. *Science Education*, 89(6), pp. 920-935.
- Wiske, M.S. Ed (1998): *Teaching for Understanding. Linking research with practice*. Jossey-Bass.

SOLA ER EN STJERNE

av Ragnvald Nilsen, lærer og Anne Torunn Braut, formidler

Stangeland skole har over flere år benyttet seg av Vitenfabrikken sine formidlingstilbud som en del av sin undervisning. Begge parter har hatt en opplevelse av en god dialog og et godt samarbeid. Det var derfor naturlig å velge Stangeland som en samarbeidspartner når Vitenfabrikken fikk mulighet til å være med på ABM-utvikling sitt prosjekt; «Samarbeid museum/skole».

Valg av temaet; «Sola er en stjerne»

Utgangspunktet for prosjektet var at gjennom dialog og samarbeid skulle skole og museum lage et formidlingsopplegg med elevenes forståelse i sentrum. Et samarbeid der begge parters kompetanse var viktig. Samtidig kunne man i utformingen ta hensyn til en travel arbeidsdag hos begge aktørene. Et viktig moment ble derfor



at valg av tema ble gjort med forankring i et av målene i Kunnskapsløftet. Altså et tema som elevene i utgangspunktet skulle gjennomgå på skolen. Dette ville gjøre formidlingsopplegget mer aktuelt også for andre skoler. Planen var at etter at prosjektet var ferdig, skulle formidlingsopplegget kunne tilbys de andre skolene i regionen.

Valget av tema ble etter hvert astronomi. Skolene har konkrete mål i Kunnskapsløftet, som sier hva elevene skal kunne etter 2. klasstrinn. Vitenfabrikken har utstyr og fasiliteter i sin utstilling som skolene ikke har, slik som planetarium og spesialkunnskap om temaet. På Vitenfabrikken kan man gjennom formidlingen gi et supplement til undervisningen i klasserommet. Dette ønsket vi å benytte oss av.

I Læreplanverket er et av målene som er skissert for astronomi, at elevene skal kunne beskrive døgn og årstider. I vårt samarbeidsprosjekt satte vi flere små og enkle forståelsesmål som vi mente var nødvendige for å fylle målene i Kunnskapsløftet. Et forståelsesmål som vi mente var helt sentral i

formidlingen, var at sola er en stjerne. Tittelen på prosjektet ble derfor «Sola er en stjerne».

Rammer for formidlingen

Formidlingsopplegget ble begrenset til 1. trinn ved Stangeland skole. Hele trinnet på ca. 80 elever skulle være med, ikke bare Ragnvald sin klasse. Prosjektet skulle gå over en periode på 4 uker. Den første uken ble temaet introdusert for elevene ved at de fikk brev fra *Stella Nordlys*¹ ved Vitenfabrikken. De to neste ukene arbeidet elevene med temaet på skolen, samt at alle gruppene var på to besøk på Vitenfabrikken. Den siste uken ble temaet avsluttet på skolen ved at klassene fikk besøk av *Stella Nordlys*.

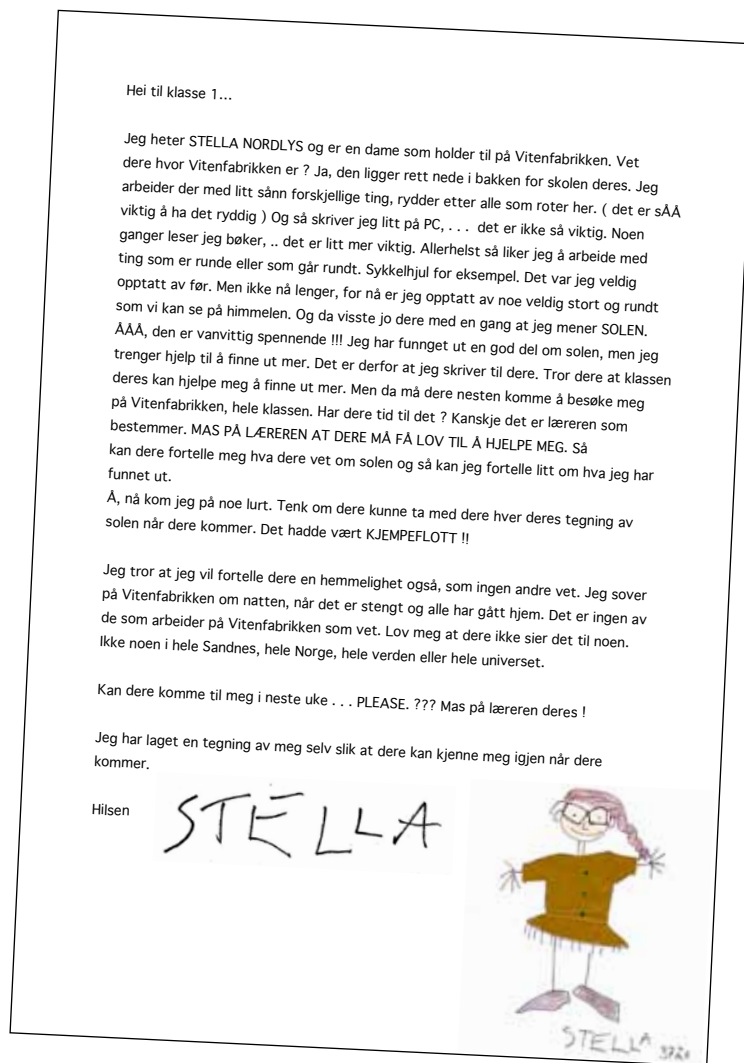
Mål for formidlingen

Temaet er knyttet opp mot hovedmålene for grunnskoleopplæring i astronomi etter 2. klassetrinn, slik de er skissert i Kunnskapsløftet:

- *Beskrive hvordan jorda, månen og sola beveger seg i forhold til hverandre.*
- *Observere og beskrive årstidene, døgn og ulike månefaser (UDIR, 2006).*

Jorda, månen og solas bevegelser i forhold til hverandre kan både være vanskelig å forstå og være abstrakte for barn. Samtidig kan denne kunnskapen stride mot de «hverdagsforestillinger» som barn kan ha i forhold til temaet. «Hverdagsforestillingene» kan være basert på barnas egne observasjoner. I noen

1 Vedlegg 1 – Stella sitt brev til klassen





tilfeller blir disse «bekreftet» gjennom hverdagspråket vårt; *sola står opp, og den går ned.*

Vårt mål ble å gjøre dette temaet mer konkret og mer forståelig for elevene. Astronomien ble derfor delt opp i enkle små forståelsesmål, som vi håpet å få flest mulig av elevene med oss på. De forståelsesmålene som vi valgte ut, var de som vi mente var mest sentrale for en videre forståelse som kunne samsvare med Læreplanverket.

- Sola lyser
- Sola er varm
- Sola er en stjerne
- Jorda er en planet

- Jorda «snurrer» rundt seg selv og sola.
- Vite om et par andre planeter
- Vite at disse også «snurrer» rundt sola
- Månen lyser ikke selv.

Andre planter eller jorda som en del av solsystemet er ikke læringsmål etter 2. klassetrinn. Vi valgte likevel å komme inn på dette temaet. Planetene er spennende og ville derfor kunne virke pirrende på elevenes nysgjerrighet og stimulere til ønske om mer kunnskap. Jordas og solas plassering i solsystemet er en visualisering av forståelse, som også er sentral for en helhetlig forståelse.



Prosjektet har også vært forenelig med flere av de målsetningene som Stangeland skole i utgangspunktet arbeider etter; *Kunne arbeide selvstendig, to og to, eller i større gruppe. Tørre å stå frem å presentere noe. Stimulere til interesse for realfag osv.*

Formidlingsopplegget har med andre ord også bygget opp under skolens «langsigtede forståelsesmål».

Tilpasning til målgruppe

Da vi startet prosjektet, var det en stor variasjon i elevgruppen, både hva angikk forkunnskap om

temaet astronomi og i modning generelt. For noen var temaet ukjent, andre hadde hatt om astronomi i barnehagen, og noen var blitt kjent med det hjemme. Enkelte elever kunne ikke norsk da de startet skolen om høsten og manglet dermed ord og begrep for å gi uttrykk for en evt. kunnskap. Dette gjorde at tilpasningen til målgruppen var en stor, men spennende utfordring

Visualisering av kunnskap som i utgangspunktet er abstrakt for barn, har vært sentralt i formidlingen. Fagstoffet ble forenklet, men vi la oss på en linje der vi hele tiden hadde konkrete begreper og språk. Temaet ble belyst fra flere synsvinkler



og læringsmåter, slik at man har fått en variert gjentakelse av det mest sentrale stoffet.

Virkemiddel

Ettersom det var ulikt nivå på barnas modning, språk og forkunnskap, var det å presentere læringsstoffet på ulike tilnæringsmåter og flere arenaer svært sentralt. Dette ga elevene en variert gjentakelse av stoffet, noe som ga hver enkelt av barna en større mulighet til å forstå temaet. Men de forskjellige tilnæringsmodellene har bare vært benyttet i den grad de har vært hensiktsmessige i forhold til temaet, de har ikke vært noe mål i seg selv.



Eksempel på virkemiddel:

- Rollefiguren Stella Nordlys, som fungerte som en rød tråd og bandt de ulike elementene i formidlingen sammen
- Brev til klassen
- Studere og snakke om temaet på ulike arenaer; i klasserommet, i skolegården og på Vitensfabrikken
- Dialog i forskjellige former. Under hele prosjektet har dialogen vært sentral; på gruppene, i klasserommet, under formingsaktiviteten og på Vitensfabrikken



- Ulike arbeidsformer; alene, to og to og i grupper
- Formingsaktiviteter. Barna laget modell av solsystemet. Tegnet og malte dag/natt-bilder og laget forenklet «Boksskjema»
- Dramatisering av dag/natt og solsystemet både på skolen og Vitenfabrikken
- Begrep fra begreps- og matematikkundervisningen ble benyttet i astronomien. Stor/liten, rekkefølge, sammenligne størrelse, telle og sortere.
- Musikk – sanger²
- Observere sola ute, stjernene i planetariet og forhåpentligvis stjernene og månen ute om kvelden.
- Visualisere det som man har snakket om gjennom forming. Visualisere stjernekonstellasjoner og se bilder
- Eventyr knyttet til stjernebildene i planetariet
- Skrive adressen sin til en tenkt venn i verdensrommet for å oppsummere begrepene og plassere seg selv og jorda i verdensrommet

2 Flere av elevene opplevde dramatisering av solsystemet som planetenes dans rundt sola.

Gjennomføring

Prosjektet ble innledet ved at klassene fikk et brev fra Stella Nordlys som skulle pirre nysgjerrigheten deres og danne utgangspunktet for besøket på Vitenfabrikken og det videre arbeidet. Stella behøvde hjelp av elevene til å finne ut mer om sola, og klassene brukte både dialogene i samlingskroken og de forskjellige aktivitetene til å utforske dette temaet. Lærerne i de tre klassene vektla vinklingen av temaet noe forskjellig, avhengig av hvordan samtalen med barna forløp. Læringsmålene var likevel hele tiden i sentrum, selv om tilnærmingen til stoffet ble forskjellig. I den ene klassen ble det for eksempel snakket mer om tyngdekraften enn i de andre klassene, fordi elevene der viste stor interesse for dette. Denne underveis-evalueringen førte blant annet til at man snakket mer om månefasene enn det i utgangspunktet var planlagt.

Stella Nordlys fikk alle klassene på besøk to ganger i Vitenfabrikken. Ved det første besøket var sola det sentrale temaet. Elevene var engasjert og hadde mye å fortelle. Det neste besøket handlet om dag og natt. Stella syntes at dette var litt vanskelig, så



barna måtte hjelpe henne å forstå. Inntrykket var at barna hadde forstått mye, og alle ville hjelpe til og forklare Stella. Mange av elevene fant ikke de rette ordene for å beskrive hvorfor vi har dag og natt. Men der de manglet ord, brukte de brukte de hender og kropp til å forklare med i stedet. Etterpå brukte vi en svær globus, en lommelykt og litt plastelina for sammen å visualisere fenomenet. Dramafiguren Stella fikk en unik mulighet til å være formidler, samtidig som hun kunne være uvitende og måtte få informasjon fra barna.

Planetarieret var egentlig ikke sentralt i forhold til forståelsesmålene, men fungerte som en pedagogisk merverdi. For elevene var dette et lite høydepunkt og stimulerte dem til selv å gå ut og observere kveldshimmelen. Historien om «Orion og påskeharen» engasjerte dem følelsesmessig, noe som gjorde at de husket akkurat dette stjernebildet. For mange av elevene ble derfor stjernebildet Orion utgangspunktet for å finne frem på stjernehimmelen.

Elev: «Vet du ka eg såg i forrigår?»

Stella: «Nei, fortell»

Elev: «Beltet og Karlsvognen»

Stella: «Klarte du å finne de på stjernehimmelen? Var det vanskelig?»

Elev: «Nei, eg fant først belte og så snudde eg meg rundt og såg Karlsvognå.»

Elev: «I forrigår, da sykka eg og mor og far bort til den butikken som heter Rema 1000 også når me skulle hjem igjen på fotballbanen der nede da såg me den stora Karlsvognå og den lilla Karlsvognå.»

Stella: «Var det de som viste deg eller du som viste de stjernebilde?»

Elev: «De som viste meg, men eg viste de han

stygge gutten (Orion) og eg såg de tre tingene (stjernene i beltet)»

Da Stella som avslutning på prosjektet kom på besøk på Stangeland skole, møtte hun 80 ivrige og engasjerte elever som sang om og presenterte solsystemet. Dette ble fremført med en slik trøkk og glede at man bare kan konkludere med at dette var en gruppe barn som var stolte av å vise frem det de hadde lært.

Evaluering av elevenes læring

Da formidlingsopplegget var rettet mot 1. klasse-trinn, var det svært få elever som kunne uttrykke seg skriftlig. I forkant av prosjektet så vi på dette som en utfordring. Hvordan skulle vi få evaluert hva elevene hadde forstått og lært? Det ble derfor viktig å gripe fatt i det som barna presenterte muntlig i de forskjellige sammenhenger; for hverandre, for lærerne og for Stella – både på Vitenfabrikken og på skolen. Lærerne dokumenterte dette, og det ble også tatt opptak av intervju som Stella gjorde med elevene da hun var på skolen.³ Boksskjemaene, bildene og modellene av solsystemet som elevene laget, gir også et godt grunnlag for evaluering.

Intervjuene Stella gjorde omfattet ca. 40 elever og var plukket ut tilfeldig, ettersom Stella Nordlys ikke hadde noen forkunnskap om barna og deres bakgrunn. Noen av barna opplevde nok situasjonen som svært høytidelig og svarte nok mest det som de trodde at Stella ville høre. Intervjuene ga likevel inntrykk av at elevene hadde fått med seg forståelsesmålene og mer til. Barnas

³ Stella fortalte elevene at hun hadde lyst til å prøve å være journalist og spurte om hun kunne få lov til å intervju dem. Det hadde barna veldig lyst til.



beskrivelser og refleksjoner vitnet om at temaet hadde pirret nysgjerrigheten deres.

Elev: «Pluto er laget av is og stein»

Stella: «Kunne me bodd der tror du?»

Elev: «Nei . . . me hadde bare sklidd av planeten»

Elev: «Jorda er i mørket og det er lysere på den andre sida og det er sola sin feil og månen sin feil»

En siste evalueringsform som vi ikke hadde regnet med i forkant, var foresattes tilbakemelding på foreldresamtaler noen uker etter at prosjektet var fullført. De kunne fortelle at barna hjemme gjennom samtaler viste både interesse og store faktakunnskaper om astronomi.

Evaluering av prosjektet «Sola er en stjerne»

I forkant av prosjektet var vi klar over at vi ville møte utfordringene med å forenkle et så pass teoretisk tema som astronomi på en slik måte at det ble spennende, lærerikt og forståelig for elever i 1. trinn. Selve gjennomføringen gikk stort sett som vi planla. Ettersom formidlingen strakte seg over hele fire uker, fikk vi også god anledning til å

foreta underveisevalueringer av eget arbeid, både på skolen og på Vitenfabrikken. Elvene var både engasjerte og fascinerte, samtidig som de fikk med seg mye faktakunnskap. At de også forstod det som de hadde lært, kom også frem gjennom dialoger, boksskjemaer og intervju. Gjennom å presentere læringsstoffet på ulike tilnæringsmåter og flere arenaer tror vi også at de elevene som hadde sin begrepsforståelse på et annet språk enn norsk, fikk med seg forståelsesmålene

Stella: «*Har du stått ute og sett på himmelen om kvelden?*»

Elev: «*Ja, MASSE stjerner såg eg.*»

Stella: «*Var de fine?*»

Elev: «*Jaaa,a,a*»

Stella: «*Stod du lenge og såg på stjernene?*»

Elev: «*Ja, de va bitte, bitte lys, eg såg ikkje de heilt. Eg såg de bare litt.*»

Stella: «*Men er stjernene så små som me ser de?*»

Elev: «*Ja . . NEI (ler godt) ikkje SÅ små. Bare de likner på små.*»

For Stangeland skole fungerte tidrammen innenfor det som er realistisk gjennomførbart for skolen. De brukte ikke særlig mer tid på prosjektet



enn det som de ville gjort ved en tradisjonell gjennomgang av temaet. For Vitenfabrikken sin del fungerte det også som et enkeltprosjekt. Men som et formidlingstilbud som skal kunne tilbys hele regionen, er ikke tidsrammen gjennomførbar i så stor målestokk. Vi diskuterte underveis om det var nødvendig å gjøre temaet så bredt, altså ha så mange innfallsvinkler som vi hadde for at elevene skulle få en forståelse. Dette mente vi at vi fant best ut av gjennom å prøve. I evalueringen kom vi frem til at man med fordel kunne stramme temaet noe, i hvert fall på Vitenfabrikken. I det formidlingstilbudet som i dag tilbys til skolene i regionen, har man ført videre modellen fra «Sola er en stjerne», men den er delt i to, både trinnmessig og temamessig

1. «Sola er en stjerne» – Formidlingstilbud i astronomi for 1. – 2.trinn
2. «En planet, to planeter og til slutt en hel rekke.» Formidlingstilbud i astronomi for 3. – 4.trinn

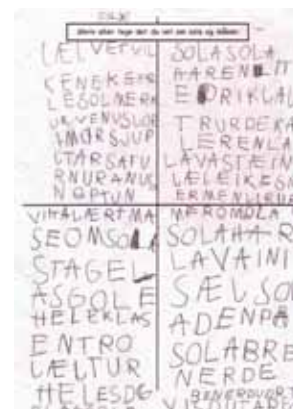
I etterkant av prosjektet «Samarbeid museum/skole» tror vi at resultatet falt godt ut for alle parter. Gjennom det formidlingstilbudet som ble laget, tror og mener vi at forholdene ble lagt til rette for økt forståelse for elevene i astronomi. Ved Vitenfabrikken blir opplegget nå tilbudt alle skoler i regionen, med forslag til for- og etterarbeid på skolen, slik at også andre skoler kan samkjøre undervisningen med det tilbudet som gis på vitensenteret. Stangeland på sin side har fått erfaring i hvordan man gjennom varierte aktiviteter og arenaer kan gjenta et tema slik at elevenes forståelse kan stå i fokus (Gardner, 2001).

Hverdagen som formidler og som lærer kan

fortone seg noe forskjellig, selv om begge parter arbeider i direkte formidling med barn. Prosjektet har gitt oss innsyn i hverandres arbeid, noe som var nyttig i planleggingen og utviklingen av formidlingen. Dette gjorde at vi kunne legge til rette både for skolens og Vitenfabrikken sine behov.

I planleggingen hadde vi et hovedmål, å legge til rette for forståelse for elevene. En felles teoretisk plattform med «Teaching for Understanding» (Blyth, 1998) fungerte som et nyttig verktøy i dette utviklingsarbeidet. For formidler ved Vitenfabrikken var evalueringen av elevens forståelse en ny erfaring. Museer og vitensenter vet ofte svært lite om hva elever sitter igjen med etter et besøk. Gjennom dialog med skolen fikk man mulighet til å se på hva som fungerte, og hva som ikke fungerte, og fikk dermed også muligheten til å forbedre formidlingen.

Både Stangeland skole og Vitenfabrikken har opplevd prosjektet som positivt og ønsker å fortsette samarbeid om utvikling av undervisningsopplegg. Den gode dialogen som vi har oppnådd, håper vi også kan bli nyttig og tatt vare på i andre sammenhenger.



REFERANSER

Blythe, Tina (1998): *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass, San Francisco.

Gardner, Howard (2001): *Disciplin og dannelse. Betydningen af det sande, det smukke og det gode*. Nordisk Forlag A/S, København.

Frøyland, Merethe (2003): Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen. Nordisk Museologi nr. 2.

UDIR (2006): Kunnskapsløftet.

ETNISKE KATEGORIER

og elevers forståelse av kulturelt mangfold

av Eva D. Johansen og Monica Isaksen

Innledning

Høsten 2006 og våren 2007 gjennomførte Verdensarvsenter for bergkunst – Alta Museum (VAM) og Alta Ungdomsskole (AUSK) prosjektet «Forskjeller og likheter mellom samer og nordmenn» for første gang. Prosjektet er et samarbeid mellom skole og museum, hvor en målsetting er å gi et varig tilbud i Den kulturelle skolesekken.

VAM har siden 2003 arbeidet med å utvikle tilbud i Den kulturelle skolesekken. En av utfordringene er å gi tilbud som fungerer som en integrert del av skolens undervisning, og som kan hjelpe skolene i realisering av deres læringsmål. For å få dette til er museet avhengig av et nært samarbeid med skolen. Gjennom et tettere samarbeid er det mulig å etablere en felles forståelse av utfordringer, fordele oppgaver, få oversikt over kompetanse og jobbe sammen mot felles mål.

Forståelse av mangfold er sentralt for både skolens og museets samfunnsoppdrag. I mange offentlige debatter forveksles kulturelt mangfold

med etnisk mangfold. I fortellingen om nasjonalstaten Norge ble bønder, bunad og stavkirker sentrale. Dette har blitt symboler for det norske, men gir ingen umiddelbare assosiasjoner til det norske i Finnmark. Finnmark har vært og er et flerkulturelt fylke innenfor nasjonalstaten, der folk har både samiske, kvenske og norske røtter. I dette prosjektet prøver vi å nyansere etniske kategorier ved å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer. Vi forsøker videre å dra elevenes nye innsikter inn i en samfunnsaktuell diskusjon om Finnmarksloven og spørsmål om kollektive rettigheter. En slik tilnærming til læring stimulerer til refleksjon over egne erfaringer og verdier og har potensial til å gi forståelse for mangfold på ulike nivå.

Tema og læringsmål

Museenes oppgave i Den kulturelle skolesekken er å styrke det historiske elementet, kulturarvdelene, i sekken. I VAMs arbeid med skolesekken

har vi vært opptatt av å utvikle historiebevissthet gjennom egen erfaring og gjenkjennelse (Johansen 2006). Dette perspektivet legger vekt på å synliggjøre mangfold og legger grunnlag for bevissthet om egen tilhørighet og identitet. Begge deler er viktig for å forstå vår lokale historie og en flerkulturell virkelighet.

I tilknytning til sosial og kulturell kompetanse sier kunnskapsløftet: *«Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn»* (K06:32).

Ved å velge temaet «Forskjeller og likheter mellom samer og nordmenn» ønsker vi i undervisningen å bygge opp kompetanse til å forstå forskjeller og likheter mellom «oss» og «de andre» og gi et grunnlag for også å tilegne seg ytterligere kunnskap gjennom refleksjon, innsamling og utprøving.

Undervisningsopplegget er relevant for følgende kompetansemål i samfunnsfag på 10. trinn: *«finne fram til og presentere aktuelle samfunns-spørsmål, skilje mellom meninger og fakta, formulere argument og drøfte spørsmål»* og *«forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn»* (K06:124).

Andre aspekter ved kunnskapsløftet som har vært viktig i vårt arbeid med dette prosjektet:

- Kunnskapsløftet legger vekt på elevers egenaktivitet og økt ansvar for egen læring.
- Lokalsamfunnet er involvert i undervisningen.
- Elevene skal utvikle egne læringsstrategier.
- Lokal frihet til å velge metoder. Det er mindre føringer i de enkelte fagplaner, noe som innebærer større frihet til å velge genererende tema.
- Grunnleggende ferdigheter står sentralt i fagplanene. Elevene skal presentere resultater av egne arbeider og kunne samtale om egne og andres presentasjoner.

Genererende tema

Temaet «Forskjeller og likheter mellom samer og nordmenn» er samfunnsaktuelt og relevant for elevenes hverdag, og det genererer en rekke interessante felt.



De utvalg som er gjort, er basert på elementer vi finner spennende, og på bakgrunn av utfordringer innenfor museets formidlingsarbeid og innenfor skolens opplæringsansvar.

Altasaken, den mest omstridte kraftutbyggingen

i norsk historie, endte opp med å bli et spørsmål om urfolks rettigheter. Altasaken toppet seg i 1979–1982, og i denne perioden fikk samiske politiske saker gjennomslag i nasjonale og internasjonale media. Siden denne tida har spørsmålet om samene kunne ha legitime krav til særrettigheter innenfor den norske stat, vært et permanent tema i norsk og samisk samfunnsliv (Eidheim 1999).

Sommeren 2006 ble et område på 46 000 kvadratkilometer overført fra staten til befolkningen i Finnmark. FeFo (FinnmarksEiendommen/FinnmárkkuOpmodat) er landets største private grunneier. Det er Finnmarkseiendommen (eid av fylkestinget og Sametinget) som skal forvalte grunnen på vegne av finnmarkingene og ifølge finnmarksloven «til det beste for innbyggerne i fylket og særlig som grunnlag for samisk kultur, reindrift, utmarksbruk, næringsutøvelse og samfunnsliv» (Paus 2006).

Vi vet ennå lite om hvordan denne nye forvaltningen vil fungere i praksis, men den berører alle i Finnmark, og folk blir (igjen) utfordret til å ta stilling til at samene anerkjennes som en etnisk minoritet og et urfolk med særrettigheter. Til tross for den suksess samepolitiske bevegelser har hatt, er mange skeptiske til «den politiserte versjon av samiske identitet» eller «en offisiell samiskhet», til særrettigheter og til Sametinget. Dette har sannsynligvis sammenheng med at debatten om land og vann berører bygder der folks etniske selvidentifikasjon langt fra er entydig; folk har både samiske, kvenske og norske forfedre (Eidheim 1999, Olsen 1997, Kramvig 1999).

Folketellingsmateriale gir et inntrykk av kompleksiteten rundt etnisk tilknytning i Alta. Tellingsmaterialet fra 1930 viser at i et område av

Alta, Stjernesund-Rognsund krets, hadde 70 % av befolkningen samisk tilknytning, men bare 25,8 % oppga likevel samisk som sitt språk, 71,1 % oppga norsk som sitt språk, og 11 % svarte ikke. Datidens pågående og systematiske fornorskingsprosess kan forklare dette forholdet mellom etnisk tilhørighet og språk (Eikeset 1998).

I løpet av en periode på 30–40 år har den offentlige diskursen om samer i Norge endret seg dramatisk. I dag er offentlige samiske institusjoner en selvfølge, deriblant Sametinget, Samisk høyskole og samiske museer. Og som motsats til symboler for det norske har lavvo, vidde, rein, joik og kofte befestet seg som symboler for det samiske.

I 2007 avviklet musikkkonkurransen Melodi Grand Prix en av sine nasjonale sendinger fra Alta. Som en del av sendingen ble det sendt en introduksjon for å gi et inntrykk av hvor programmet ble sendt fra. Bilder fra introduksjonen viste rein, kofte, flyplass, lokalpresse, skoleelever, studentkroa, studenter, folk i gatene, demninga, hytter, vidde, vinter, fjellet Haldde, oversiktsbilder av Alta og ishotellet.

Introduksjonssekvensen viste et variert utvalg av bilder representativt for lokalsamfunnet, men det var rein, kofte, vidda som av mange ble oppfattet som hovedbudskapet. I lokalavisens blogg kom det frem at mange oppfattet at det ble gitt et bilde av Alta som et samisk sted. Og mye utrivelig ble skrevet.

Et av innleggene fra lokalavisens blogg viser vilje til forståelse, og sier følgende:

«Jeg for min del tror ikke at det er så mange som har problemer med å akseptere samene i Alta. Men at de derimot har et problem med at Alta

så alt for ofte forbindes med samer når Alta blir omtalt i media. Som da fører til at folk utenfra Finnmark tror at folk som bor i Alta er samer, og at Alta først og fremst er en «sameby».

Jeg har personlig ikke noe i mot samene, men altså noe i mot at Alta skal bli lagt fram som om det er bare samer som bor her. Hvorfor ikke lære søringene hvordan det egentlig er? At Alta er en by med flest «norske» innbyggere?»

Anonym 27.01.2007

Dette gir en antydning om at etnisk kategorisering ikke fremstår som entydig når kategoriene knyttes til stedet og stedets innbyggere. Det var denne debatten vi opplevde at elevene var engasjert i, og der diskusjonen kom til å ligge i gjennomføringen av vårt prosjekt.

Mål for forståelse

Prosjektets mål for forståelse var formulert slik:

1. Elevene vil bli bevisst og øke forståelsen av det de oppfatter som samisk og norsk
2. Elevene vil få en forståelse av kulturelt mangfold
3. Elevene vil få en forståelse av at kulturell forskjellighet har betydning, og at dette er en utfordring for forvaltning av land og vann på en rettferdig måte

Vi visste at temaet vi valgte, var relevant, at debatten om Finnmarksloven pågikk på ulike felt i lokalsamfunnet. Og at det var ambisiøst å trekke denne inn i undervisningen. Vi ville likevel gjøre et forsøk, legge an til å berøre problemstillingen, fordi dette vil fortsette å være viktig for regionen også i tiden fremover.

Aktiviteter for forståelse

Valg av aktiviteter har i prosjektet vært styrt av hvorvidt de fremmer forståelse. Forståelse brukes her i betydning «... et individ forstår et begrep, en ferdighet, en teori, et kunnskapsområde i den grad at han eller hun kan overføre dette på en hensiktsmessig måte til en ny situasjon» (Howard i Frøyland 2003).

I undervisningen ble det lagt vekt på å knytte ny forståelse til elevenes erfaringer, enten ved å gjøre tidligere erfaringer relevant i undervisningen, eller ved å gi elevene nye opplevelser som vi så bygde videre på. Dette er i utgangspunktet sammenfallende med et konstruktivistisk lærings-syn. Videre har vi vært oppmerksom på utvalg av aktiviteter og hvordan disse fremmer forståelse og refleksjon. Gjennom variasjon av aktiviteter vil ulike personer få like muligheter til å tilegne seg forståelse, slik kan det legges til rette for individuell læring gjennom bruk av multiple erfaringer (Blythe 1998, Gardner 2001, Frøyland 2003).

I tråd med Tfu delte vi inn vårt opplegg i tre:

1. Introduksjon
2. Vi undersøker nærmere
3. Dette har vi funnet ut

I introduksjonen fikk elevene mulighet til å bli kjent med temaet, og vi fikk et innblikk i elevenes forståelser. Neste del i opplegget har vi kalt «Vi undersøker nærmere», og her fikk elevene mulighet til å forfølge temaet for å øke egen forståelse. Som avslutning av prosjektet kommer siste del, «Dette har vi funnet ut», og her presenteres elevenes bearbeiding av de opplevelser og erfaringer de har fått gjennom prosjektet.

Undervisningen

Prosjektet ble gjennomført med 17 elever på 10. trinn i grunnskolen. Det ble brukt ca. 35 skoletimer, over 4 måneder. I undervisningen vekslet vi mellom å jobbe på museet og på skolen. Vi besøkte også andre institusjoner og involvert flere fagfolk på feltet.

Første aktivitet, prosjektets introduksjonsdel, var lokalisert til museet. Vi fokuserte da på presentasjoner av stedet, fylket og landsdelen, og hvordan klær også er tegn for tilhørighet og identitet. Vi åpnet med Kristin Tårnesviks utstilling «greetings fra Norway – ett hundre postkort», et verk som er inspirert av postkortet og måten man bruker disse på i en presentasjon av nasjoner, folk eller kultur. Utstillingen tar utgangspunkt i myten om Nord-Norge og måten postkortet spiller på klisjeer, stereotyper og forutinntatte holdninger. For å diskutere hvordan vår region blir presentert, brukte vi postkort hentet direkte fra museumsbutikken. Postkortene viser samer, norske plagg, midnattssol, hav og båter, natur og reinsdyr. Elevene ble konfrontert med disse bildene som presentasjoner av deres sted. Et annet grep for å få elevene til å reflektere over kategorier med forskjellig innhold, var å demonstrere klær som tegn. Vi kledde oss i ulike antrekk, fjellanorakk, scooterklær, samisk sjal og treningsdresser til de lokale idrettslagene, og ga elevene mulighet til å plassere oss i ulike kategorier. Og vi rotet det til med kategoriene, spesielt læreren i afrikansk drakt skapte forbløffelse.

Etter introduksjonen fikk elevene første fotooppgave: «I Finnmark og i Alta bor både samer og nordmenn. Hvordan kan vi se/oppleve det? Fotografer et motiv du mener representerer det

samiske og/eller det norske i Alta. Gi en kort begrunnelse for hvorfor du har valgt det aktuelle motivet.»

Elevene undersøkte så problemfeltet nærmere gjennom diskusjoner om forskjellen mellom hva vi ser og hva vi tolker, vi var innom problemstillinger knyttet til minoritet/majoritet, rettferdighet/urettferdighet, demokrati.

I en øvelse ga vi elevene erfaring med systematiske forskjeller og delte dem inn i grupper etter øyenfarge. Den ene gruppa fikk flatbrød og vann, og den andre brus og godteri. Det syntes gruppa på flatbrød og vann var urettferdig: «*Jeg følte at det var sterk forskjellsbehandling og det var utrolig urettferdig. Man følte seg på en måte mindre verdsatt.*» De fikk også prøve å stemme over hva de enkelte gruppene skulle få, og vi fikk fram refleksjoner knyttet til demokratisk praksis: «*Hvordan kan et mindretall bli hørt hvis alt skal avgjøres demokratisk, f.eks. ved avstemming?*»

Videre i prosjektet gjorde elevene intervjuer med lokale ressurspersoner, de fikk tilbakemeldinger på egne fotografier fra kunstner Kristin Tårnesvik, og vi besøkte De samiske samlinger og Sametinget i Karasjok. Etter denne prosessen, som gikk over tre måneder, kom siste del, der elevene fikk utdelt *den samme* fotooppgaven en gang til. Prosjektet ble avsluttet med presentasjon av alle fotografiene i utstilling på museet.

I hver del og underveis har diskusjoner og muntlig aktivitet vært sentralt for å få tak i elevenes refleksjoner og forståelse, og for å veilede dem videre. Fotooppgave i introduksjonen og ny fotooppgave ved avslutningen av prosjektet, begge med skriftlige begrunnelser for valg av motiv, er vår dokumentasjon på elevenes forståelse og

utvikling av forståelse. Vi har også foretatt en avsluttende evaluering av prosjektet.

Eksempler. Om å utvikle og synliggjøre forståelse

Det samiske og norske som enten – eller ...

Gjennom å gi den samme fotooppgaven før og etter undervisning var hensikten at elevene skulle vise egen forståelse og utvikling av forståelsen.

Disse bildene, med begrunnelser, leverte elever i første del av prosjektet.



Foto: Maiken, Live og Marita

Som begrunnelse for valg av motiv sier jentene som fotograferte bilde 1:

«Vi valgte å ta bildet av en jente i bunad med brunost i hånda fordi dette representerer det typisk norske».

Bilde 2 er tatt av to gutter, og de sier:

«Vi hadde bestemt oss for å ta bilde av noe samisk, og synes en samisk barnehage representerer det samiske i Alta».

Guttene ønsket egentlig å ta bilder av barn i lek, men det kunne de ikke uten tillatelse fra foreldrene. Av personalet i den samiske barnehagen fikk de denne kroken med leker til rådighet for sitt formål.



Foto: Kristian og Ola

To andre gutter valgte å løse oppgaven ved å presentere åpent landskap, og som begrunnelse for sitt valg sier de: «Her har samer og nordmenn levd sammen i lang tid».

... og som både-og

Etter ca. 30 timers arbeidsinnsats fikk elevene *den samme* oppgaven som tidligere: «I Finnmark og i Alta bor både samer og nordmenn. Hvordan kan vi se/oppleve ... (osv).»

Her følger tre av bildene som da kom inn:



Foto: Mia og Linn

Foto: Steffen

Bilde 3: viser sko i fremstilling av det samiske og norske som både-og.

Bilde 4 bruker også sko, men med mer utstrakt bruk av symboler. Eleven sier: «Jeg valgte dette motivet siden skoene ligner på toppen av en lavvo, en stjerne og er forskjellige sko som kunne vært hvem som helst sine, altså er vi alle ett. Samer og nordmenn er ett.»

Med bilde 5 fikk vi et kritisk blikk på monter på museet. Eleven sier: «Jeg framsatte på en måte en påstand som jeg ville at publikum skulle vurdere: Er det samiske i Alta bare noe vi stiller ut? Eller er det vi stiller ut, bare en del av det samiske i Alta?»

Gjennom en sammenligning av elevenes bilder og begrunnelser ble elevenes forståelse og utvikling av forståelse synlig – også for elevene selv. Dette skapte gode opplevelser for elevene, der de selv oppdaget at de forsto noe nytt. Slik vi oppfattet det, ga denne bevisstheten om egen læring motivasjon og ønske om å lære mer.

Denne innsikten kunne vi sannsynligvis dratt mer nytte av også underveis i prosessen.

Kontinuerlige vurderinger

Vi gjorde kontinuerlige vurderinger av elevenes arbeid, og som lærer og elever er vant med, mye basert på elevenes muntlige deltagelse og presentasjoner. De kontinuerlige vurderinger av elevenes forståelse og kriteriene for disse vurderingene var kanskje ikke alltid eksplisitt nok. Som svar i sluttevalueringen svarer en elev følgende under «Min arbeidsinnsats kunne vært bedre hvis ...»:

«Kanskje hvis jeg hadde vært klar over hva som skjedde, ikke bare ble dratt rundt. Men da hadde vel en del av moroa vært borte!» Jens, 10E.

Denne eleven ble revet med på moroa, men minner oss på et viktig kriterium i TfU. Ifølge TfU bør elevene være inneforstått med, ikke bare hva det



Foto: Miriam

forventes at de skal forstå, men også hvordan deres forståelse blir vurdert. Elevene bør ha et bevisst forhold til hvorfor de deltar i ulike aktiviteter, og hvordan deres utførelse blir vurdert (Blythe 1998). Vi fokuserte på og testet ut temaet i ulike aktiviteter for forståelse. Våre evalueringer ble i mindre grad brukt som et integrert ledd i elevenes læringsprosess, men mer som en dokumentasjon av læring.

Elevenes forståelse

Elevene var glade og fornøyde etter endt prosjekt. De synes prosjektet hadde vært morsomt, og ville gjerne ha mer av denne måten å jobbe på. Etter endt utstillingsåpning hang halvparten igjen på museet, som med et sug etter mer. Dette la en positiv og fornøyd stemning på avslutningsdagen, og både lærer, rektor, museumspedagog og museumsbestyrer var enige om at dette er noe vi ønsker å videreføre.

Vi tror gleden henger sammen med aktivitetene for forståelse. De fikk bruke egen refleksjons- evne, ble hørt, fikk diskutere sine synspunkter og presentere egne produkter. De har vært involverte og engasjerte i et tema i skoletida, men det er noe de stadig gjenfinner i avisa og på tv, og som de nå har større kompetanse til å mene noe om.

Hovedaktiviteten for å vise forståelse og utvikling i forståelse har vært fotooppgavene. Her fikk elevene mulighet til å synliggjøre ny innsikt gjennom valg og begrunnelse for valg av motiv i eget bilde. Dette er en oppgave elevene ikke kunne utføre på en god måte uten å ha forstått. Å ta et bilde er lett, men mangel på forståelse vil bli synlig i valg av motiv og i begrunnelser for valget. Vi hadde også en evaluering på slutten av prosjektet som ble utformet med tanke på å dokumentere elevenes forståelse, slik vi mener den også har vært synlig i diskusjoner og aktiviteter. Fra sluttevalueringen har vi sakset følgende utsagn:

«Jeg trodde at samer hadde mange flere rettigheter enn nordmenn, men fant ut at det folk sier, egentlig er fordommer». Jakob, 10E.

«... blitt mye mer bevisst i forhold til rettigheter og samer og nordmenn. Og livssyn faktisk». Ole, 10E.

«Har jo kunnet en del om dette fra før av, men dette prosjektet har fått meg til å forstå eller lære enda mer utdypende». Jens, 10E.

«Før prosjektet hadde jeg et litt annerledes syn på samer. Jeg tenkte at alle samer hadde mørkt hår og kofte på seg. Da tenkte jeg på den typiske samene. Men nå er det annerledes. Nå vet jeg at samer lever i et heterogent samfunn, og at man ikke kan sette samene i bås. Samer og nordmenn er ikke så forskjellige, selv om kulturen og folkedrakten ikke er så like.» Anne, 10E.

«Det jeg har lært mest om, er forskjeller og likheter innenfor det samiske samfunnet. Jeg har lært at samesamfunnet er et heterogent samfunn, noe som vil si at det er flere forskjellige typer mennesker som driver med flere forskjellige ting, til tross for at de har samme opphav. Derfor er det ikke så lett å sette samene i én bås. Jeg må innrømme at dette var noe jeg gjorde fra begynnelsen av. Men jeg føler nå at jeg har fått større forståelse, og kan derfor se det i en større helhet nå. Mange snakker om samer og nordmenn som et enten–eller tema. Her kan man heller ikke sette dem i én bås. Det er faktisk mulig å være same og nordmann på samme tid. Verden er mer enn bare sort og hvit.» Mona, 10E.

Mona og Anne leverte inn bilde 1 i første del av prosjektet, og vi ser fra sluttevalueringen utvikling fra en tenkning knyttet til enten–eller til en forståelse av mangfold som både–og.

Men hvordan gikk det med den tredje delen av vårt mål for forståelse, «Elevene vil få en forståelse av at kulturell forskjellighet har betydning, og at dette er en utfordring for forvaltning av land og vann på en rettferdig måte»?

Videre undersøkelser

En del av elevenes *videre undersøkelser* av temaet gikk ut på at elevene skulle formulere spørsmål de hadde knyttet til det de hadde hørt eller trodd, om Finnmarksloven og retten til land og vann i Finnmark, og var knyttet opp mot tredje del av vårt mål for forståelse. Disse spørsmålene kom elevene frem til, som de ønsket å stille til personer som gjennom jobb eller verv har kunnskap om Finnmarksloven:

Kan samer be andre forlate fiskevann?

Er det samer som bestemmer hvem som kan fiske i fiskevann i Finnmark?

Kan samer forby noen å jakte i terreng der det er mye rein?

Kan man skyte rein som gjør skade på annen manns eiendom?

Blir det friere kjøring med snøscooter som følge av Finnmarksloven?

Må man melde seg inn i Samemanntallet for å få/oppnå rettigheter?

Hva skiller samer og nordmenn?

Er samer å regne som et eget folkeslag? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva er det spesielle med samisk kultur?

Burde en del av Finnmark avgrenses som en egen samisk stat?

Vi lot elevene gå videre med spørsmålene til personer i lokalsamfunnet, for med dette å gi dem nye erfaringer på veien mot andre fotooppgave. Samtidig erkjente vi at med disse spørsmålene ga elevene oss også problemstillinger til det som eventuelt måtte bli mulige nye undervisningsopplegg. Her er spennende temaer for videre utforskning knyttet til både kulturhistorie, Finnmarksloven og medias dekning av Finnmarksloven, men innenfor rammene av dette prosjektet ble det for ambisiøst å skulle gi elevene mulighet til å undersøke dette nærmere.

Avslutning

Dette prosjektet startet med en ukes felles kurs for museumspedagog og lærer. Et felles metodisk og teoretisk utgangspunkt skaper gode rammer. I gjennomføringen av prosjektet har vi hatt en tydelig arbeidsfordeling. Vi har benyttet oss av

hverandres ulike kompetanser, kulturfaglig og pedagogisk, og for oss har det vært avgjørende for realiseringen av prosjektet. På planleggingsmøter har vi hatt idémyldring, blitt enige om strategier og fordelt oppgaver. Ideene har vært mange og vi har jobbet etter mottoet «Ja, vi prøver!». Det har vært en optimistisk innstilling hos deltakerne. Vi har hatt en åpen kommunikasjon og fleksibel holdning.

I videreføringen av dette prosjektet har vi rettet temaet mot 9. trinn. Perspektivet og kompetansemålene vi har jobber med, vil da komme tettere på skolens arbeid med historiefaget og samer. Målet for opplæringa i historiedelen er, ifølge Kunnskapsløftet, at elevene skal kunne «*presentere hovedtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet*» (K06:123) I prosjektet er forståelse av kulturelt mangfold, av holdninger og fordommer og muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn, sentralt. Økt bevissthet knyttet til dette vil kunne bidra til å øke elevenes refleksjon og forståelse av historiske hendelser.

Ved samarbeidsprosjekter der museet bidrar til realiseringa av skolens læringsmål, unngås museumstilbud som kommer på toppen av en travel skolehverdag. Museumslæring blir en integrert del av skolehverdagen. Dette vil samle ressurser til elevens beste. Med skolens knappe ressurser, men med forventning om tilrettelegging for den enkelte elev, og barn og unge som en viktig målgruppe for museene, opplever vi et samarbeid mellom institusjonene som heldig for alle parter.

LITTERATURLISTE

Blythe, Tina and ass. (1998): *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass, San Francisco.

Gardner, Howard (2001): *Disciplin og dannelselse. Betydningen af det sande, det smukke og det gode*. Nordisk Forlag A/S, København.

Eidheim, Harald (1999): Innledning, i Eidheim, H. (red.), *Samer og nordmenn*. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.

Eikeset, Kjell Roger (1998): *Altas historie, bind 3. Dramatiske tiår (1920-1964)*. Alta kommune.

Frøyland, Merethe (2003): Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen. Nordisk Museologi nr. 2.

Johansen, Eva (2006): «Utstillingen «Hjem i gamle dager» – et samarbeid mellom skolen og museet», i Johansen, H., Stenvold, H., og Ringheim, A. D., (red.), *Finnmarksmuseene forteller – fra Andehodeamuletter til kongekrabber*.

Kramvig, Britt (1999): «I kategoriernes vold», i Eidheim, H. (red.), *Samer og nordmenn*. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.

Mathisen, Stein R (2004): Representasjoner av kulturell forskjell. Fortelling, makt og autoritet i utstillinger av samisk kultur. Tidsskrift for kulturforskning, nr. 4. Novus forlag.

Olsen, Kjell (1997): Utfordringer og reorienteringer i forståelsen av det samiske. Norsk Antropologisk Tidsskrift, 8(3-4). Universitetsforlaget, Oslo.

Paus, Cathrine (red.): Mest ditt. Informasjon om finnmarksloven. Bjørkmanns, Alta. Se også: www.finnmarksloven.no og Fakta om Finnmarksloven www.regjeringen.no

Tårnesvik, Kristin (2003): «greetings fra Norway – ett hundre postkort». Foto.

UDIR (2006): Kunnskapsløftet.

UDIR (1997): Læreplanen for grunnskolen.

«REISA TIL BERGEN»

av Thor Horntvedt og Aslaug Nesje Bjørlo

Bakgrunn for samarbeidet

Nordfjord Folkemuseum er eit kulturhistorisk regionmuseum for Nordfjord i Sogn og Fjordane. I dei sju kommunane finst det kring 40 grunnskular som museet gir tilbod til gjennom året. Det er over 40 antikvariske hus i friluftsmuseet, kring 23 000 gjenstandar og museet eig Holvikejekta og 13 mindre båtar.

Jekta vart valt til kommunen sitt kulturminne i 1997. Ho var bygd på staden i 1881 og var eit handelsskip. Folk fekk kontakt med omverda. I dag ser vi båten på land med ei historie som gir oss respekt for kulturminnet.

I dette prosjektet adopterte museet Austrheim skule. Skulen vart valt då den ligg nær museet, og vi hadde eit sentralt kulturminne, Holvikejekta, som lett kunne knytast til skulen. Museet tenkte det var greitt å satse på eit tema som vi uansett burde lage eit nytt undervisningsopplegg rundt.

Skulen har som pedagogisk plattform å nytte lokalmiljøet for å skape alternative læringsarenaer. Nordfjord Folkemuseum er derfor ein

viktig institusjon for skulen å samarbeide med. Institusjonane har også tidlegare hatt kontakt og samarbeid.

Reisa til Bergen

«Reisa til Bergen» tek utgangspunkt i Holvikejekta og jektefarten mellom Nordfjord og Bergen, som tok slutt kring 1900. I prosjektet ville vi vise korleis livet var på Austrheim for hundre år sidan; kva dei levde av, korleis dei levde, kvifor budde/bur det folk på Austrheim. Vi ville gi elevane ei oppleving av korleis deira lokalsamfunn utvikla seg blant anna gjennom jektefart og handel.

Holvikejekta og gjenstandar knytt til jekta vart brukt som læremiddel/læringsarena. Museet bygde opp ei jekteutstilling i 2006 og hadde samla inn litteratur. Museet kunne også brukast som læringsarena i tillegg til skulen. På museet ligg det vel til rette for praktiske handlingar. Vi tenkte at dette temaet kunne ha overføringsverdi både lokalt i kommunen og for regionen Nordfjord



Elevar frå 5. klasse ved Austrheim skuleframfor Holvikejekta i mars 2007. Foto Firda Tidend/Magnar Heimset.

då jektefarten var svært viktig i heile området. Undervisningsopplegg med dette temaet hadde også realistiske rammer for gjennomføring i skulane i Nordfjord.

Temaet var interessant for lærar og elevgruppa (5. årssteg) som kjenner Holvikejekta der ho ligg i dag. Det var greitt å tenkje seg elevaktivitetar i fleire fag som kunne gi forståing for emnet. Etter vår vurdering kunne aktivitetane tilpassast den einskilde elev (Gardner 2001).

Undervisningsopplegget Reisa til Bergen

Undervisningsopplegget «Reisa til Bergen» er tidsbestemt til århundreskiftet mellom 1800- og 1900-talet og i dag.

Jekta var bygd i 1881 og dregen på land etter siste bytur i 1906. Gjennom aktivitetar og oppgåver skal livet i overgangen mellom 1800- og 1900-talet samanliknast med notid med utgangspunkt i jektefarten og dra parallellar til i dag.

Tittelen på undervisningsopplegget viser til turane med Nordfjordjektene. Det var turar til

Bergen om sommaren, med varer som var produsert lokalt, og so kjøpte ein varer ein hadde bruk for i Bergen.

Mål for prosjektet

Prosjektet skal fremje elevane si interesse for og forståing av lokalhistoria.

Museet ynskte å bli betre kjent med skulen og deira arbeidsmetodar, få betre kjennskap til 5. klasse og deira ferdigheitar, skape eit eigedomsforhold til museet blant elevane og lærarar og hauste erfaringar vi kan bruke i framtida.

Museet er med i eit prosjekt «Naturfag til glede og nytte» basert på vitensentertenking i fylket, og i dette undervisningsopplegget er det eit mål at noko kan overførast og brukast der.

Austrheim skule meinte samarbeidet er ein god måte å oppfylle delar av overordna målsetjingar på. I samarbeidet mellom Austrheim skule og Nordfjord Folkemuseum oppstår det ein møtestad. Dette vil også gje partane godt innblikk i kvarandre sine virkeområde, noko som på sikt kan styrke forholdet mellom skule og museum og vere nyttig i møte med andre.

Opplegget skal fremje elevane si forståing mellom livet i lokalmiljøet før og no.

Problemstillingar i undervisningsopplegget

1. Kvifor er det viktig å ta vare på Holvikejekta i dag ?
2. Kvifor var det viktig å kome til byen? (Møte mellom by–land, kulturell møteplass, kunnskap og varer–valuta).
3. Kva for verdiar/ressursar hadde lokalmiljøet som var viktig for folk i byen?

Aktivitetar. Val av desse

Vi hadde under førebuinga hausten 2006 tenkt på mange ulike aktivitetar som kunne hjelpe oss og vere gode for å fremje forståing.

I alt hadde vi tenkt ut 13 ulike aktivitetar som kunne kaste lys over læringsmålet og problemstillingane.

Motivasjon

Før jul i 2006 hadde lærar samtale med elevane om undervisningsopplegget. Dei prata om aktivitetane og såg på gamle bilete frå Austrheim. Tidleg på nyåret var elevar og lærar på museet på omvising og samtale og såg på jekteutstillinga og besøkte fylkesarkivet si fotoavdeling.

Ein viktig del var at elevane sjølv skulle vere med og bestemme, og dei skulle få vite om kva forventningar/kriterier/tilbakemeldingar ein hadde for deltaking i aktivitetane.

Læringsmål:

Kva for verdiar/ressursar hadde lokalmiljøet som var viktig for folk i byen?

Kvifor var det viktig å kome til byen?

Kva slags mat kunne dei ha i jekta? Korleis konserverte dei maten for hundre år sidan?

Kvifor er det viktig å ta vare på Holvikejekta i dag?

Elevane samla seg om dei fem aktivitetane lista opp nedanfor og delte seg i grupper og var med på den aktiviteten dei hadde mest lyst til å delta på.

Sage ved, stable opp eit mål ved attmed jekta.

Belønning: gå opp i jekta etterpå

Elevane saga bjørkeved og handverkarane ved museet var saman med dei, og dei prata undervegs



om trelast og vedsortar. So fekk dei vite kor mykje ved eit mål er, og dei la opp eit mål ved ved sidan av jekta (2mx2mx0.6m). Jekta kunne ha med 120–150 mål ved til Bergen. Dette var ein viktig eksportartikkel for hundre år sidan for bøndene på Austrheim. I dag er det frukt, bær og grønsaker.

Eit annleis skulemåltid: lage jektemat og ete maten

Her fekk skulen hjelp frå lokal bakar som har produksjon av flatbrød og lefser og anna tradisjonsbakst som næring. Elevane bakte flatbrød og prata om mattradisjonar for hundre år sidan. På jekteturen til Bergen var det tørrmat og saltmat som var niste. Ferskmat heldt seg dårleg om bord, og ein tur kunne ta fleire veker.

Teikne med utgangspunkt i kunst av Magne Vangsnes, kunstnar frå fylket

Aktiviteten gjekk føre seg på museet. Mangeårig kulturarbeidar, målar og «jektespesialist» var saman med elevane, og dei laga ei teikning av jekta saman og snakka om jekta. Elevane laga eit



Elevar ved Austrheim skule 2007. Foto: Firda Tidend/Magnar Heimset

måleri som heng på ein vegg i skulebygget. Biletet «kommuniserer» ei fortid i vårt nærmiljø, og kommunikasjon er viktig for å skape identitet til lokalmiljøet.

Bygge modellar av jekta

I skulekrinsen bur der ein profesjonell keramikar. Ho kom til skulen og lærte ei gruppe å forme i leire og elevane laga jekter. Keramikaren bur nær jekta og har lenge vore med i friviljug arbeid rundt jekta og ei planlagt kopibygging, so elevane fekk samstundes kunnskap om Holvikejekta medan dei arbeidde.

Animasjon

Denne elevgruppa arbeidde på skulen på data. Dei brukte bakgrunnskunnskap om jekta og laga korte animasjonar.

Tilbakemeldingar undervegs til elevane:

Vi laga ikkje skjema for elevane, slik vi først tenkte, for kva vi venta oss (delta – såg på – kritikk – oppmuntra andre – ansvar – idear etc.).



Elevar ved Austrheim skule 2007. Foto: Firda Tidend/Magnar Heimset

I staden vart dette teke opp i samtale «i ringen» i klasserommet dei dagane ein hadde dette undervisningsopplegget. Kommentaranane vart skrivne ned.

Aktivitetane vart alle gjennomført i mars 2007 etter god førebuing både på skule og museum. Timane gjekk greitt med aktive elevar som forma jekt i leira, baka flatbrød, laga kunstverk, saga ved og la opp eit mål ved og laga animasjon på skulen.

Vurdering av undervisningsopplegget

Tema

Det er viktig for Austrheim skule å oppmuntre til aktivitetar som aukar mangfaldet i arbeidsmåtar og utviklar metodar som tek omsyn til mange læringsstilar. Det gjeld å finne aktivitetar som gir retning til hovudutfordringa i skolen i dag – nemlig stadig å gjere læringsutbytet for den einskilde elev betre. Temaet fungerte godt fordi alle fekk lov til å halde på med noko som interesserte dei. Dei var svært motiverte. Kunnskapen fekk dei undervegs. Kunnskap er nødvendig for å skape identitet til lokalmiljøet.

Holvikejekta er eit viktig kulturminne for kommunen. Båten ligg i nærleiken av skulen, og på den måten er båten eit viktig element i å utvikle ein lokal identitet. Å knyte båten til temaet «Reisa til Bergen» gir elevane ei ramme for å lettare kunne forstå kor viktig Holvikejekta og kommunikasjonen med byen var for utviklinga i eit lite lokalmiljø. Dei utvikla også ei forståing for verdien av og eit eigedomstilhøve til jekta. «Eg visste ikkje at vi bygde båtar på heimstaden min». «Då eg fortalte om prosjektet heime, fekk eg vite at oldefaren min var med på å bygge Holvikejekta.

I eit overordna perspektiv må ein kunne peike på at lokal identitet er viktig for å fremje og for å skape utvikling i små lokalmiljø.

Det er ingen lettvent veg til å fremje forståing. Fire synsvinklar kan vere viktige å tenke gjennom. Den eine er at institusjonar som museum kan gi mulegheit til refleksjon og på den måten skape ny forståing. For det andre kan direkte konfrontasjon av feilaktig oppfatning vere nyttig. Den tredje synsvinkelen er å lage ei ramme for læringsarbeidet der elevane kan vise fram deira eiga forståing.

Den fjerde synsvinkelen er å utnytte det faktum at menneska har ulike måtar å lære på. Mangfaldet i aktivitetstilbod vil då vere ein styrke.

I vårt prosjekt «Reisa til Bergen» var det viktig å skape forståing av at næring, busetting og levevis og kommunikasjon heng saman. Samarbeidet mellom skule og museum ga mulegheit til meningsfull refleksjon over korleis folk levde i lokalmiljøet for 100 år sidan. Prosjektet ga oss sjanse til å skape respekt for kulturminnet slik det ligg der i dag, som eit «levande» prov på levd liv i lokalmiljøet. (Konfrontasjon mot haldninga: er det noko å bry seg om). Framføring av prosjektet med tradisjonsmat, utstilling og korsong vil vere ei god ramme for å la elevane vise eiga forståing.

Museet har ansvar for Holvikejekta og ynskjer å formidle kunnskapen om denne til elevane. Viktig for valet her var at vi hadde kulturminnet, mange gjenstandar knytt til jektefarten og kunnskap og kompetanse om denne. Når skule og museum skulle samarbeide, meinte vi at vi her hadde både ei felles målsetting for kunnskapsformidling, vi hadde læremiddel, vi hadde gode læringsarenaer, og vi kunne reint praktisk få til eit opplegg som kunne realisert innanfor dei ressursane vi rådde over.

Vi hadde høve til å utarbeide eit godt undervisningsopplegg i eit likeverdig samarbeid med skulen om eit kulturminne som alle elevane i regionen bør få kunnskap om og forståing for.

Val av mål

For å fremje ein djupare innsikt i livet i lokalmiljøet for 100 år sidan var det viktig å lære noko om verdiar i lokalmiljøet, og at vekselverknaden mellom by og land var viktig for oss og for byfolk. Det var eit hovudmål at elevane skulle forstå og

få ny kunnskap om dette gjennom temaet og aktivitetane vi la opp til, og som elevane var med og valde.

I høve til dei konkrete læringsmåla er dei forankra i L 06 og i institusjonane sine målsettingar. Erfaringa var at vi kunne ha belyst enno fleire tema og arbeidt mot andre læringsmål ved å utvide prosjektet.

Dei generelle måla for institusjonane nådde vi på fleire felt; ved utvida læringsarena, kunnskap om kvarandre, høg kvalitet på tilbodet – vi leigde inn ressurspersonar og fekk ny kunnskap. Vi kan bygge vidare på undervisningsopplegget, og vi ser klar overføringsverdi og vi fekk til ny møtestad. Det er vanskeleg å måle om ein har fått til eit omsorgsfullt og godt læringsmiljø, men vi opplevde at elevane og dei vaksne treivst med opplegget.

«Forståingsmåla» vi hadde sett, lukkast vi med på nokre punkt, men mange aktivitetar vart valt vekk, so på dei punkta vart det mindre kunnskap. Aktivitetar som gjekk ut, var å teikne leia til Bergen, kle seg ut, intervjuje bønder, sjå på yrker før og no, bygge akterdelen av jekta, lage jekteutstilling, drive PR o.a. Noko av denne kunnskapen fekk dei likevel med i samtalar heime med foreldre og besteforeldre. Lokalavisa kom og intervjuja mange elevane. For forståing av kart og avstand hadde det vore ein god aktivitet å teikne leia til Bergen.

Likevel har vi ei klar meining om at mange av elevane fekk ny kunnskap og forsto meir om korleis det var på heimstaden deira for hundre år sidan i høve til i dag. Det var viktig for motivasjon at elevane sjølv fekk vere med å bestemme opplegget frå start.



Elevar frå Austrheim skule arbeider med å legge opp eit mål ved. Foto: Firda Tidend/Magnar Heimset.

Mange fag

I norsk øvde elevane seg på å lese bakgrunnsliteratur og trekke ut opplysningar. I historie ynskte vi ei betre forståing for busetnad og levevis før og no. I samfunnskunnskap fekk elevane vere med å forme temaet ved val av aktivitetar og lærte at museet hadde mykje kunnskap i form av gjenstandar og kunnskap om handverk – i tillegg til utstilling og skriftlege kjelder.

Elevane fekk lære kva eit mål er (vedgruppa) i matematikk, og elevane på kunst lærte noko om

dimensjonar og perspektiv ved å teikne/måle, animasjon og forming.

Elevane fekk bake lefser og lærde via handlingsboren kunnskap og fekk eit innblikk i mattradisjonar som var annleis enn i dag grunna råvaretilgang og mulegheit for oppbevaring (mat og helse).

Aktivitetar

Læraren hadde samtale og idemyldring med elevane før han hadde ein motivasjonsdel med

PowerPoint-presentasjon om lokalmiljøet og Holvikejekta. Med bakgrunn i denne presentasjonen skulle elevane velje aktivitet etter ei veke. Dette var viktig for at elevane skulle få eit eigedomsforhold til aktivitetane og få vere med å bestemme.

Ulike typar aktivitetar var med og sikra at elevane kunne delta ut frå sine evner og anlegg.

Elevane sa fleire gonger at det var kjekt å vere med på dette, og dei var ivrige i arbeidet.

Det var ikkje vanskeleg å sjå at elevane hadde ein spennande og triveleg dag.

Forstår elevane?

Ved starten av opplegget vart det snakka om kva forventningar vi hadde til elevane og roller i aktivitetane i klasserommet ved «samtale i ringen». Her kom ein inn på kva ein venta seg og tok opp deltaking, sjå på, kritikk, oppmuntre kvarandre, ansvar og idear.

Lokalavisa intervjuar elevane. Elevane var flinke til å forklare kva dei arbeidde med. Gruppene var små, slik at alle var deltakande. Eksempelvis arbeidde dei so rask med veden at eit mål ved var fort lagt opp, og dei fekk god tid til å klatre opp i jekta og sjå på og spekulere på plassering av 120–150 mål ved i fartøyet.

Der kom også kommentarar på at dette var mykje og hardt arbeid, og stor forståing for at ting tok tid i høve til mange oppgåver i notida.

Elevane fekk eit forhold til jekta/kulturminnet – haldning ta vare på – kontra hærverk. Dette kom fram i samtalar.

Dei opparbeidde kunnskap om kva som vart laga i samfunnet rundt seg og kunne seljast (den tid mykje ved og trelast, i dag m.a. bær og frukt).

Her er mange idear å spinne vidare på for å ta i bruk ulike andre arenaer for læring og forståing, båtbyggeri, meieri, fruktlager, o.a.

Fordeling av oppgåver og lokalisering

Nordfjord Folkemuseum

Museet hadde utstilling om Holvikejekta og viste rundt i den, gjorde avtale med fylkesarkivet om orientering om gamle bilete, var arena for kunsaktivitet, bestilte bjørkeved til jekteopplegget og organiserte arbeidet der og viste om i jekta, skaffa litteratur om jektefart, laga litteraturliste og kopierte opp det som var nødvendig.

Austrheim skule

Skulen ville bruke ti skuletimar på opplegget i skuletida. «Før og no» og «deltaking og forstå» var inkludert i motivasjonsdelen, og det var ei powerpoint-visning av eldre foto frå kring 1900 og om jektefarten i klasserommet. Skulen hadde tenlege lokale til aktivitetane baking, animasjon og keramikk.

Samtalar mellom elevar og lærar vart lagt til klasserommet.

Skulen administrerte sjølve aktivitetane knytte til undervisningsopplegget og dei ulike elevgruppene.

Presentasjon av heile prosjektet vart lagt til skulen der elevar, lærarar og museumspersonale vart invitert.

Erfaringar

Skulen har fått mulegheit til å utvide læringsarenaene og nytte lokalmiljøet. På denne måten har skulen kunna tilpasse læringsarbeidet betre til elevane sine interesser. Samtidig har fokus på å

skape innsikt og forståing vore med på å utvikle ei kritisk haldning til val av aktivitetar. No var det viktig å velje aktivitetar som kunne fremje djupare innsikt.

Museet har hatt samarbeid tidlegare med skule, men ikkje gått i djupna konkret slik som no. Begge institusjonar var bevisst på mål for det dei driv med. Museet og skulen har tilført kompetanse og kunnskap til kvarandre og sett at felles utnytting av ressursar gir samla ein mulegheit for betre resultat. Vi vart betre kjent, blir «kollegaer» på eit vis og bryt ned institusjons- og profesjonsgrenser. Museet har fått eit nytt opplegg om jekta, som kan brukast vidare med noko omarbeiding og har fått formidle korleis ein arbeider og tenker, og det same gjeld for skulen.

Kva kan fungere og kva ikkje? Det er viktig å ta omsyn til kva ressursar ein rår over, tidspunkt for gjennomføring både gjennom året og tidspunkt på dagen. Grundig førearbeid i god tid er viktig for eit godt resultat, og vi hadde ikkje fått dette til «å gli» så greitt utan god organisering og oppgåvefordeling!

Oppsummering og refleksjon

Kva har vi ikkje gjort ?

Fleire aktivitetar har ikkje vore gjennomført, men ved ei utviding kunne ein gjerne bygge vidare på fleire tema gjennom året. Museumspersonalet kunne ha vore med i undervisninga på skulen, og dette vil vi kanskje prøve ut i ein annan samanheng. På museet var lærar, formidlingsleiar og elevar saman på besøk i fotoarkivet, og når ein såg på jekteutstillinga. Formidlingsleiar ved museet burde ha vore med i prosjektet heile tida, men grunna permisjonar var det direktør som fylgde opp.

Kva har vi ikkje fått til ?

Vi kunne ynskt oss meir tid til fordjuping og opplegget kunne gjerne vore utvida frå ti undervisningstimar til minst tre skuledagar. Vi ville brukt meir tid på keramikk og teikning, snakka meir om eksportvarer i dag og lagt større vekt på samferdsel (sjøveg kontra landeveg) og geografi.

Vi kunne involvert fleire frå begge institusjonar, men har ein avgrensa tid, er det også lettare å få gjennomført noko med få personar.

Kva har vi fått til ?

Vi har fått ynskje frå anna kommune ved skulesjef om at dei gjerne vil vere med på liknande opplegg. Vi har hatt eit godt samarbeid skule og museum og lært mykje av kvarandre i prosessen.

Sidan det var institusjonsleiarane som deltok, burde det vere enklare å prøve ut læringsmodellen vidare og spreie informasjon om den.

Vi har laga eit nytt skuleopplegg som med mindre endringar skal brukast vidare.

God kjennskap til kvarandre gjer det lettare å ta tak i nye samarbeidsprosjekt. Museet har fått ei forståing frå skule om at det museet driv med, også er kunnskapsformidling. Det blir ikkje «tid-trøyte» og «skuletur/fritid» når skule og museum arbeider seg fram til ei felles forståing for mål og metodar.

Skulen får eit kvalitativt betre tilbod når museet har kunnskap om skulen og «kan sy i hop» opplegg tilpassa begge sine ressursar og behov. Skulen har fått utvida læringsarena og tilgang på fleire læringsmiddel.

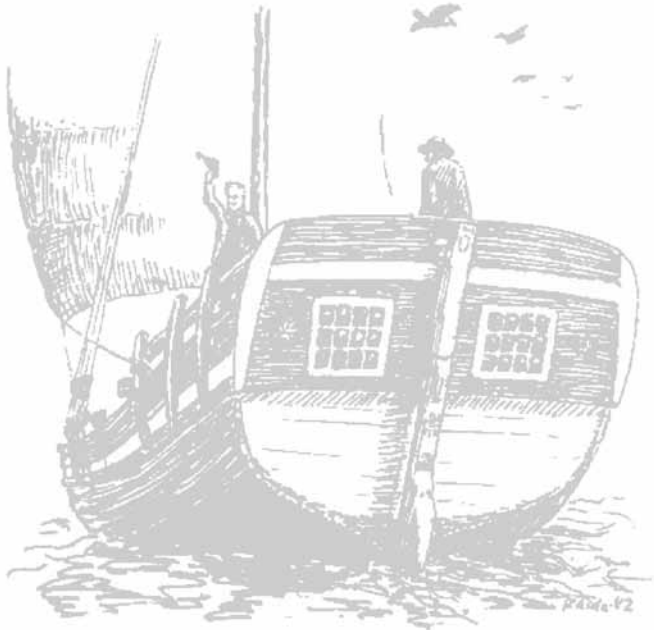


Foto: Nordfjord Folkemuseum

Sluttord

Vi meiner at dette er ein god veg å gå for å få til gode undervisningsopplegg for elevane, for å kunne gi dei ny kunnskap og forståing for denne kunnskapen og samstundes gjere læringa til ei god oppleving der dei opplever mestring.

Godt planlagt samarbeid og respekt for kvarandre kan gi gode resultat, då ein får god utnytting av felles ressursar og kompetanse.

Vi vil legge ut undervisningsopplegget på heimesida, slik at fleire kan ha nytte av erfaringane og gjerne bruke opplegget eller plukke deler av det.

Nordfjord Folkemuseum var frå januar 2009 eit av dei fem musea i Musea i Sogn og Fjordane.

REFERANSER

Blythe, Tina and ass. (1998): *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass, San Francisco.

Gardner, Howard (2001): *Disciplin og dannelse. Betydningen af det sande, det smukke og det gode*. Nordisk Forlag A/S, København.

Frøyland, Merethe (2003): Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen. Nordisk Museologi nr. 2.

UDIR (2006): Kunnskapsløftet

OM HETE HELGA OG FROSNE FRITS

av Mette Wilberg, pedagogisk leder, Kvartsvegen barnehage

Rammer for prosjektet

Prosjektet ble gjennomført som et samarbeidsprosjekt mellom Kvartsvegen barnehage, Gjøvik, 1. trinn på Smitborg skole, Skreia og Vitensenteret Innlandet.

I barnehagen valgte vi å lage et prosjekt sammen med 7 av de eldste barna. Vi fikk navnet «forskergruppa» og arbeidet med prosjektet en dag i uka fra september til mai.

Vi hadde som målsetting at barna skulle bidra til å utvikle prosjektet gjennom egne innspill. Og, som det står i Rammeplan for barnehager, er det forutsatt at all læring skal være lekbasert og i stor grad tilpasses barnas egne ønsker. Og for at prosjektet skulle være interessant for ungene, så vi at barns medvirkning var veldig viktig.

Valg av tema

I arbeidet med valg av tema var vi opptatt av å utvikle et pedagogisk program som ivaretok følgende:

- Det måtte tematisk og faglig passe som emne både i barnehage og småskole.
- Det måtte kunne engasjere barna.
- Det måtte kunne utvikles til et fast tilbud i Vitensenteret og kunne forankres innenfor så vel kunnskapsløftet som Barbehagens rammeplan.
- Da alle opplegg i vitenssenteret inkluderer drama i sine pedagogiske opplegg, skulle vårt også ha elementer av drama i seg.

Temperatur og kropp er et tema som passer for denne aldersgruppa. Både i barnehagen og i 1. klasse er kroppen noe som opptar ungene.

Ungene på denne alderen er aktive og nysgjerrige. Deres vitebegjærighet er enorm, og iveren etter å lære er stor. I barnehagen var vi veldig opptatt av at prosjektet skulle være på barnas premisser, og vi som voksne skulle være med og undre oss sammen med barna. I Rammeplanen for barnehagen heter det:

«Barnas undring må møtes på en utfordrende og utforskende måte slik at dette danner grunnlaget for et aktivt og utviklende læringsmiljø i barnehagen. Barnas egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og tema i barnehagen.»

Valg av forståelsesmål

Vi ville at ungene skulle forstå hvordan kroppen reagerte på forskjellig temperatur, f.eks. Hvorfor fryser vi, svetter vi, og hvorfor får vi gåsehud? Det andre målet var at de skulle forstå hvordan vi måler temperatur. Dette er et tema som vi har jobbet mye med. Barnas medbestemmelse og interesse har vært utslagsgivende for hvordan prosjektet har utviklet seg. Det vi fort så i barnehagen, var barnas interesse og spørsmål rettet mot temperatur, derfor ble det naturlig at vi jobbet mye med termometer og måling av grader.

Startaktivitet

Vi var opptatt av å markere starten på prosjektet gjennom et besøk i skolen og barnehagen. Det å få besøk av noen utenfra er i seg selv noe som løfter prosjektet. Valg av en dramatisering som introduksjon framholdes som en god åpning til et læringsprosjekt slik Howard Gardner beskriver det.

De to eksterne opptrådte som Hete Helga & Frosne Frits og gikk inn i et rollespill med en som var svært frossen og ei som var gjennomsvett og varm. Gjennom dialogen med barna forsøkte vi å dra i gang tankeprosesser og refleksjon hos den enkelte om hvordan de selv reagerer på kulde/varme. Videre at dette var noe vi skulle jobbe videre med gjennom vinteren.

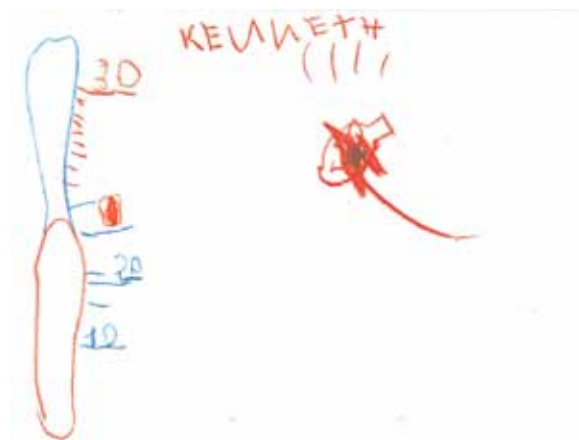
I dialogen var det et betydelig engasjement hos

barna, og det var åpenbart at de overførte vår dramatisering og invitasjon til dialog og erfaringer. (Jeg blir svett når jeg sparker fotball. Jeg fryser hvis jeg går ut med lite klær osv.)

Valg av aktiviteter

Etter startaktiviteten var det lagt et godt grunnlag for en fin dialog med ungene. De fant fort fram til årsakene til at de to var varme og kalde.

I barnehagen valgte vi tegning som uttrykksform for å se om barna hadde forstått. Og det så vi fort at de hadde, når de tegnet Hete Helga og Frosne Frits. Etter hvert som de ble kjent med gradestokken, tegnet de den også.



Hovedfokuset etter besøket ble gradestokken og temperaturer for både barnehagen og skolen. Dette var en aktivitet som vi gjentok hver dag. Vi merket fort at interessen var stor, og at de lærte gradestokken raskt. De kom om morgenen og fortalte hva temperaturen hadde vært på deres gradestokk hjemme. «Forskergruppa» i barnehagen begynte alltid med å måle gradene ute og inne før vi skulle ha samling.

På skolen skulle de sammen skrive inn dagens temperatur på gradestokken som hang på tavla. De kunne forklare forskjellen på varme og kalde grader. Det gjorde de ved hjelp av tegninger og dialog. Ungene brukte veldig raskt fargene blå og rød for å forklare forskjellene på gradene.

Både barnehagen og skolen har målt temperaturen i bekker, i Mjøsa, i snøen, i isen og i kroppen. I alle disse aktivitetene har dialog og undring med en voksen vært i fokus.

Tegninger, fotografering og registrering av temperaturen har vært oppgaver vi har gjort etter hver måling. Aktiviteter ute i snøen er noe ungene koser seg med. Da får de brukt kroppen sin og utviklet sine motoriske ferdigheter. Et forsøk vi hadde i barnehagen var å løpe barbeint i snøen. Hva skjer når vi kommer inn? «Bena mine brenner,» sa en av guttene. Vi testet hvordan det var å gå med lite klær ute om vinteren. «Se, vi får gåsehud, og hårene reiser seg,» sa ei jente. Rammeplan for barnehager:

«Variert fysisk aktivitet både inne og ute er av stor betydning for utviklingen av motoriske ferdigheter og kroppsbeherskelse. Aktiv bruk av natur og nærmiljøet gir mange muligheter.»

I barnehagen fikk ungene utlevert fotoapparat, de skulle ta bilder av ting som var varme og kalde. Da kom det frem mange fine bilder, og de fortalte da med bildene hva de hadde forstått av tema. Et eksempel på et bilde: spaghetti før og etter at det var blitt kokt. Bildene visualiserte forståelse på en god måte, samtidig som det gav et flott utgangspunkt for dialog med barnegruppa. Barna utviste stor kreativitet i å finne eksempler på kalde og varme gjenstander.

I barnehagen ble interessen så stor for

prosjektet at vi laget et eget forskerrom. Da var ungene med på å bestemme hva de skulle ha på det rommet. Vi fikk blant annet penger av foreldrene til å kjøpe et akvarium. Da ble det forsket på hvor mange liter vann det gikk oppi akvariet osv. På åpningsdagen fikk de besøk fra Vitensenteret. Og da fikk de oppleve et tørris-show med temperaturer på -80 grader C. Gjennom sine målinger og kunnskaper hadde de allerede stor forståelse for hvor kald tørris var.

Som avslutning på temaet var barnehagen og skolen på besøk på Vitensenteret. Da møtte de igjen Heite Helga og Frosne Frits. Ungene fortalte alt det spennende de hadde lært og forsket på gjennom hele året. Etter en samtale gikk vi for å prøve vårt termoskop, som vi har på



Vitensenteret. Det er et skap som de sitter inne i, og de skal kjenne at de blir varme, og at temperaturen på gradstokken går oppover.

Vi kan ikke se at det er noe de ikke har forstått. Det kan ha sammenheng med at vi har brukt veldig god tid på tema. Når ting blir gjentatt, og de selv får være aktive medspillere i aktivitetene, lærer de.

Helt fra starten var vi i prosjektet opptatt av at de læringsmålene som ble planlagt, også var evaluerbare. I sine forelesninger framholdt Tina Blythe¹⁵ betydningen av nettopp dette. Det å arbeide med så små barn som 5- og 6-åringer gav åpenbart spesielle utfordringer. Det ble benyttet video, dialog og tegninger.

For Forskergruppa i barnehagen ble det utarbeidet en samlet dokumentasjon, som kan benyttes som mal/eksempler for andre barnehager.

Prosjektet museum – skole har som overordnet målsetting å utvikle pedagogiske opplegg. I skjæringspunktet mellom en skole (formell læringsarena) og et Vitensenter / museum (uformell læringsarena). I barnehagene er det i.h.t. rammeplanen ikke hensiktsmessig å dele læring på denne måten, men prosjektet har blitt et godt eksempel for hvordan dette kan gjøres.

Vi opplevde at samspillet mellom Vitensenteret og skole / barnehage gav læringa en ny dimensjon. Det å kunne kombinere ulike aktiviteter, slik det ble gjort i prosjektet, samtidig som det var en del av en organisert læring ble oppfattet som svært positivt. Aktivitetene på vitensenteret var forankret i det de arbeidet med i skole / barnehage og vice versa.

I barnehagen skal læring «støtte barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær, og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter» (Rammeplan for barnehager).

LITTERATURLISTE

Blythe, Tina and ass. (1998): *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass, San Francisco.

Gardner, Howard (2001): *Disciplin og dannelse. Betydningen af det sande, det smukke og det gode*. Nordisk Forlag A/S, København.

Frøyland, Merethe (2003): Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen. Nordisk Museologi nr. 2.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), Kunnskapsdepartementet.

«PEST OG PRAKT»

av Line Kjellin-Smith, lærer Bygdøy skole og Siv Garles Sjøland, museumspedagog Norsk Folkemuseum

Museum og skole samarbeider

Norsk Folkemuseum er et friluftsmuseum med hovedfokus på norsk kulturhistorie fra reformasjonen og til i dag. Museet har også bygninger fra middelalderen og har lang erfaring med formidling av også denne tidsperioden.

Bygdøy skole er museets nærmeste nabo. Bygdøy skole er en grunnskole 1.–7. trinn med ca. 300 elever. Skolen har bestandig brukt museet mye, og siden 2004 har det også vært en intensjonsavtale mellom Bygdøy skole og Norsk Folkemuseum med ønske om at begge parter kan benytte hverandres kompetanse. Dette prosjektet var altså midt i blinken for vårt samarbeid.

Pest og prakt

Allerede under først kurssamling ble vi enige om at vi ønsket å samarbeide om et prosjekt som omhandlet middelalderen. Begeistret hadde vi funnet et tema som vi begge hadde interesse av. Norsk Folkemuseum hadde lenge hatt planer om

å oppdatere og fornye et undervisningsopplegg om middelalderen. Dette var også et tema som inngikk i læreplanen for mellomtrinnet, og noe elevene i 5. trinn skulle jobbe med.

Vi ønsket å utvikle et opplegg som senere kunne tilbys andre skoler. Vårt prosjekt måtte altså være økonomisk gjennomførbart for både skolene og museet. De fleste skoler har ikke økonomi til å la trinnene besøke et museum mer enn en gang om året. Vi ønsket derfor at mesteparten av undervisningen skulle foregå på skolen, elevene skulle besøke museet en gang, og dette besøket skulle være en integrert del av prosjektet. Museumspedagogen skulle heller være til stede på skolen for å bidra med kunnskap om middelalderen, og for å følge prosessen bedre.

Tittelen som skulle presentere prosjektet, det genererende emnet, ble «Pest og prakt – på spor etter mennesker i middelalderen». En tittel vi syntes var fengende og vid nok til at den rommet mange aspekter av middelalderen som periode.



«Glassmalerier» om sentrale temaer i middelalderen.

Det var vanskeligere å spissformulere forståelsesmålene – hvilken kunnskap var det vi ville at elevene skulle få i løpet av prosjektet? Kunnskapsløftet hadde formulert sine læringsmål, og disse måtte følges. Vi måtte også ta hensyn til hva museets samling inneholdt av bygninger og gjenstander fra middelalderen, siden dette la premissene for hvilket tema besøket på museet skulle omhandle. Etter mange forslag og mange runder

med oss selv fulgte vi i stedet et av Blythes råd – det var tillatt å begynne med aktivitetene hvis man ønsket det, og så fikk læringsmålet heller komme etter hvert (Blyth 1998).

Dette passet bra, da vi i tråd med en annen av metodens intensjoner også skulle inkludere elevene i hele læringsprosessen, og det var viktig at det ikke ble en lærerstyrt prosess. Vi skulle ikke legge altfor sterke føringer, men la elevene

lede oss videre. Dette var en utfordring, da vi satt på mye kunnskap som vi ønsket å formidle. Men samtidig som elevene skulle få kunnskap om middelalderen, skulle vi få kunnskap om «Teaching for Understanding».

«You know you are learning ...»

For å få elevene med på metoden introduserte vi Tfu for elevene ved å involvere dem i læringsprosessen de skulle gjennom. Sammen med elevene oversatte vi og diskuterte en av grunnpilarene for forståelse av metoden, «You know you are learning when».

Resultatet ble:

- «Du vet du lærer når ...»:
- Vi fokuserer på få emner av gangen
- Du opplever at emnet er interessant for deg
- Du jobber engasjert
- Klassen er ivrig og nysgjerrig
- Mål og kriterier er klare for deg
- Vi samtaler og diskuterer hvorfor vi gjør som vi gjør
- Du bruker ulike læringsstrategier
- Du deltar aktivt med positiv innstilling
- Du gir og tar konstruktiv kritikk

Elevene jobber med målformuleringer og kriterier daglig. Vi tok utgangspunkt i pedagogen Ausebel:

«Dersom jeg må redusere all undervisningspsykologi til et kun ett prinsipp, vil jeg si dette: Finn ut hva den lærende kan fra før og undervis han deretter» (Ausubel i Frøyland 2003 s. 52).

På Bygdøy skole var elevene vant til å bruke et såkalt VØL-skjema for å fastlegge nivået for videre arbeid. Et VØL-skjema er delt inn i tre

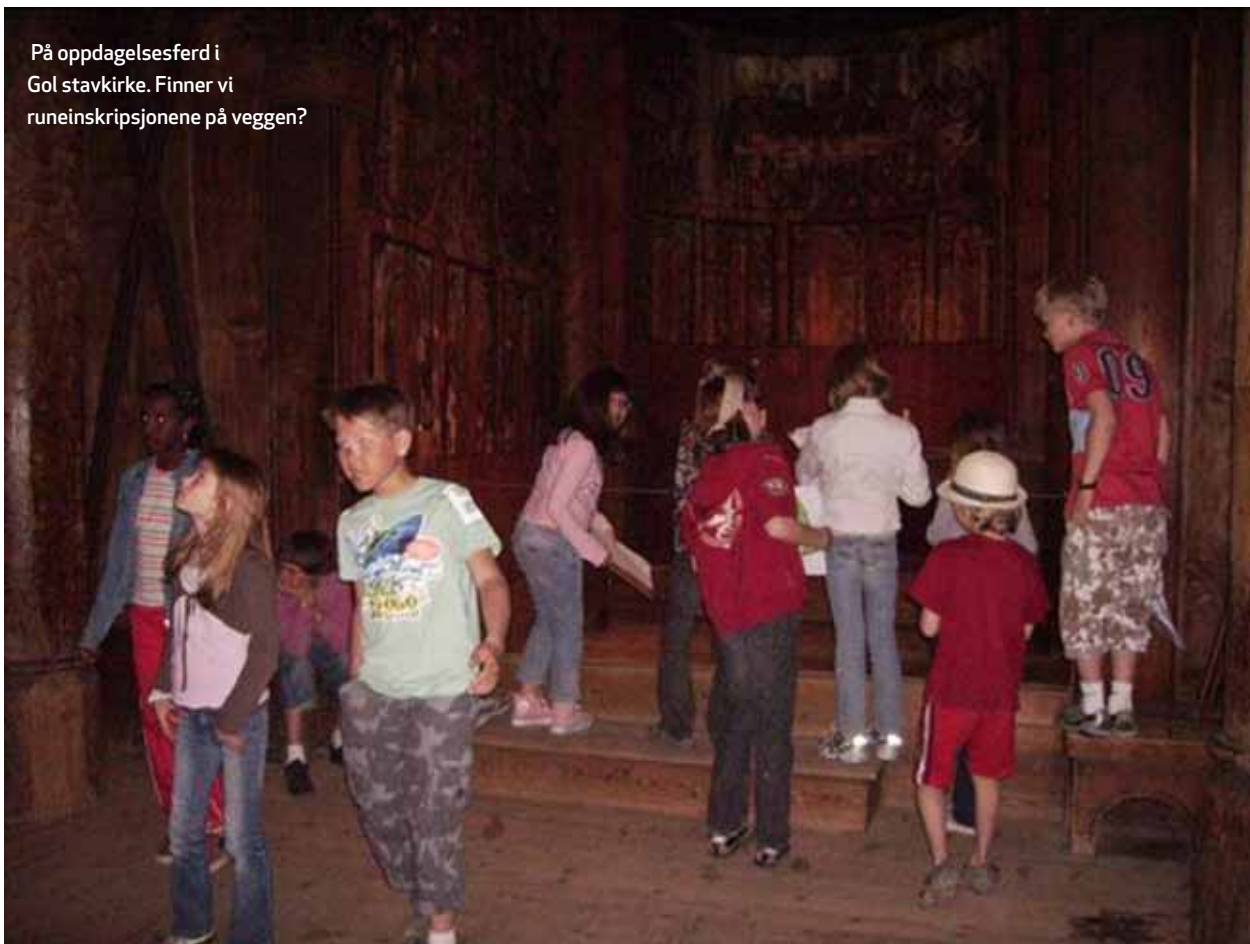
kolonner som elevene selv fyller ut i løpet av prosjektets gang, V = vet jeg, Ø = ønsker jeg å vite og L = har jeg lært.

Elevene styrte prosessen, og vi fulgte etter, med det resultat at læringsmålene endret seg kontinuerlig. VØL-skjemaet ble vårt faste holdepunkt og referansepunkt mellom elever, skole og museum. Det ble en viktig del av vår underveisevaluering. Etter hver arbeidsøkt hadde vi også en evaluering i plenum, der vi vurderte elevenes framgang, og vår egen. Og etter hver elevaktivitet lot vi også elevene vurdere hverandres resultat ved å bruke responsmetoden «2 stars, 1 wish», der man gir positiv tilbakemelding på to konkrete forhold, og så et ønske om noe som kunne vært gjort annerledes.

På bakgrunn av det som kom fram i VØL-skjemaene, la vi til rette for at elevene skulle få tilgang til kunnskap om deres interessefelt. Vi lagde kompendium og hadde bokøye tilgjengelig i klasserommet. Våre aktiviteter, som skulle fremme forståelse, ble til etter hvert som vi så hvor interessen lå, og hvor hverdagsforestillingene var. Det kom fort frem at flere elever hadde en mangelfull forståelse for når middelalderen var, derfor lot vi elevene bruke mye tid på etablere en tidslinje fra middelalderen til i dag. VØL-skjemaet fortalte oss at mange elever forbandt middelalderen med krig, det brakte oss inn på Bayeuxteppet, som igjen førte oss til kongerekker, språk, kunst og kirkeliv i middelalderen. Dette førte oss til en ny aktivitet, elevene skulle lage et glassmaleri (ved hjelp av foil, maling og tusj) som viste et sentralt tema fra middelalderen samt skrive ned historien bak bildet sitt. Resultatet ble presentert for de andre i klassen.

Som forarbeid for besøket på Norsk Folkemuseum la vi fokus over på norsk middelalder,

På oppdagelsesferd i
Gol stavkirke. Finner vi
runeinskripsjonene på veggen?



og elevene fikk innføring i kildekritikk og forskermetode.

Museet som læringsarena

Museumsbesøket skulle være gjennomført på en skoledag, og være en fortsettelse av arbeidet på skolen. Men samtidig bestemte Norsk Folkemuseums samling hvilke temaer elevene kunne arbeide med.

Museet har flere bygninger fra middelalderen, og vi valgte å benytte oss av følgende:

- Stavkirke fra Gol i Hallingdal, ca. år 1200
- Soveloft fra Rolstad, ca. år 1300
- Loft fra Tveito, ca. år 1300
- Stue fra Rauland, ca. år 1250.

Bygningene representerer flere funksjoner i middelalderssamfunnet, det er et våningshus, to

bygninger for oppbevaring og et bygg for religiøs utøvelse.

Elevenes oppgave var at de skulle «forske» på middelalderens dagligliv. Ved hjelp av bygningene, skilt, utdrag fra middelalderlitteratur og lærere/omvisere som kunne veilede og besvare spørsmål, skulle de få en forståelse for byggeskikk, boskikk og religiøst liv. Elevene ble delt inn i grupper, gitt et kart over museet, beskjed om å passe klokka og sendt ut på oppdagelsesferd.

I utførelsen av museumsbesøket ville vi ivareta de åtte intelligensene. Til dette tok vi utgangspunkt i Merete Frøylands artikkel (Frøyland 2003). Vi mener at vi klarte å dekke alle åtte intelligenser, i større eller mindre grad.

Elevene gikk løs på oppgavene med liv og lyst. Og de fleste gruppene klarte å følge klokka også. Elevene så på runeinskripsjonene i stavkirka med lommelykt og leste utdrag fra Snorres Heimskringla mens de så seg rundt i Rolstadloftet – var det fra et lignende loft Fjolne falt ned og druknet i øltonna? Ifølge evalueringen i etterkant kom det fram fra elevene at det mest populære var at de fikk lov til å gå bak sperringer og inn i bygninger som var stengt for vanlige publikum.

Konklusjon

Vår konklusjon er at dette prosjektet har vært særs lystbetont for begge parter, vi trivdes heldigvis godt sammen og fant hurtig løsninger på utfordringene underveis. Det var spennende å bli kjent med en ny metode og lærerikt å jobbe med andre, men beslektete yrker. Vi synes også at vi fant et tema som var interessant for museum, skole – og elever!

Men «Teaching for Understanding» er en

metode som det tar tid å sette seg inn i. Og vi oppdaget raskt at vi kanskje ikke hadde planlagt god nok tid til forberedelse og gjennomføring. Under planleggingen og forberedelsene til undervisningsopplegget var vi flere ganger forholdsvis rådville i forhold til prosessen videre. Metoden innebærer at vi navigerer etter ungenes kurs, og da er det lett å drive ut av kurs. En forutsetning for et vellykket prosjekt var at vi begge måtte være til stede under gjennomføringen av de ulike delene av prosessen. Det at museumspedagogen hadde mulighet til å være på skolen, gjorde at vi klarte å imøtekomme elevenes ønsker om pådriv og faglig påfyll når de hadde bruk for det. Men det må innrømmes at metoden ble ikke fulgt til punkt og prikke.

Vi mener at elevene fikk økt forståelse. Dette er jo bare en av mange metoder som elevene bruker i undervisningen, så ved å bruke noen strategier som allerede var kjente for dem, innebar det ikke store utfordringer. Den store forskjellen var at de selv var så involvert i detaljene om hva som skulle skje videre. Det var også spesielt at de hadde en utenfra å forholde seg til. Elevene fra Bygdøy skole har brukt Norsk Folkemuseum mye både gjennom skolen og i fritida, på etterskoleaktiviteter og i helger, slik at det å besøke museet er ingen «begivenhet» for dem. Derfor var det spesielt hyggelig, fra museumspedagogens perspektiv, at elevene virket som de fikk et nytt syn på museumsbygningene og hva de kunne fortelle.

Hvor står prosjektet nå? «Teaching for Understanding» er en metode som ikke er en del av Bygdøy skoles prioriterte læringsstrategier, og dermed ganske ukjent for skolens andre lærere. Slik vi gjennomførte prosjektet, er det avhengig

av at begge parter kjenner metoden, og det har vist seg å være vanskelig å få til. Så langt har dette vært et engangsprosjekt. Men både skole og museum har i ettertid brukt elementer av metoden der det lar seg gjøre, men ikke i sin rendyrkede form.

De åtte intelligensene ble ivaretatt under museumsbesøket

- Kroppslig kinetisk intelligens
 - Ekskursjon, ta på bygninger, undersøkelser og utforskning med lommelykt
- Språklig intelligens
 - Samtale – skriftlig og muntlig, gjenstandshistorie, foredrag, muntlig instruksjon
- Logisk matematisk intelligens
 - Årstall, hypotesetesting, tolkning av data
- Romlig visuell intelligens
 - Form, materiale, kartlesing, bilder, tegninger
- Musikalsk intelligens
 - Sang, lese kvad
- Naturalistisk intelligens
 - Likheter/ulikheter i bygningene, observasjoner
- Interpersonal intelligens
 - Gruppeoppgaver, samarbeid, dialog, spørsmål
- Intrapersonlig intelligens
 - Eget initiativ/deltagelse

(Etter Frøyland 2003)

LITTERATUR

Blythe, Tina and ass. (1998): *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass, San Francisco.

Gardner, Howard (2001): *Disciplin og dannelse. Betydningen af det sande, det smukke og det gode*. Nordisk Forlag A/S, København.

Frøyland, Merethe (2003): Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen. Nordisk Museologi nr. 2.

UDIR (2006): Kunnskapsløftet

RE - DESIGN

av Berit Glærum, Garnes Ungdomsskule og Britt Åslaug Birkeland, Kunstmuseene i Bergen, avdeling Permanenten Vestlandske Kunstindustrimuseum (VK).

Tema design

Vi har valgt tema design fordi det er et sentralt tema i forhold til læreplan og Kunnskapsløftet. I faget Kunst og håndverk er «Design» ett av fire hovedområder:

«I design står formgivning av gjenstander sentralt. Her videreføres håndverkstradisjonene i faget.

Kunnskap om design er viktig for elevene fordi det angår deres hverdag. Vi har selv stor interesse for temaet, og ser at det vil gi elevene kunnskap og utfordringer i forhold til egen kreativitet og læring. Elevene tilegner seg kunnskap og får forståelse av design gjennom formgivning, materialbruk og funksjon. Carl Scnitler, en av ideologene bak Brukskunst, stiftet 1918, har formulert i foreningens program: «..at arbeide for at alle de ting vi trenger i det daglige liv kan bli praktisk brukbare og kunstnerisk vakre...».

Vi vil vise elevene at designere like frem til i dag har vært inspirert av denne tankegangen. Men først i 1946, i det første nummeret av Bonytt,

finner vi ordet «design» for første gang i norsk presse:» *Design omfatter både arbeid direkte i materialer og arbeid med skisser og modeller. Utforming av ideer, arbeidstegninger, produkter og bruksformer står sentralt. Kjennskap til materialer, problemløsning og produksjon kan danne grunnlag for innovasjon og entreprenørskap.»*

Elevene skal bruke læringsplattformen «It's learning» for første gang i et sammenhengende undervisningsopplegg. De får erfaring med elektronisk verktøy, og det gir muligheter for evaluering og tilbakemelding underveis.

Kompetansemål for 10. årstrinn er: *Dokumentere eget arbeid i multimediepresentasjoner.*

Tema design korresponderer godt med VKs faste utstilling



«Mennesket og tingene. Kunsthåndverk og design gjennom 500 år». I utstillingen har vi valgt to tema; «Sitt» og «Gjennom nåløyet». «Sitt» presenterer stoldesign fra flere norske og internasjonale designere, blant andre Gerhard Munthe, Peter Opsvik, Norway Says, Arne Jacobsen og Le Corbusier. Mens «Gjennom Nåløyet» viser et utvalg av drakthistorie fra slutten av 1700-tallet frem til år 2003.

Vi inkluderer Fretex som utgangspunkt for elevoppgaven Re-design for at de skal se muligheter til å bygge videre på det som andre har kastet eller forkastet. Tankegangen oppstod på 80-tallet i følge Høisæther (2005), som viser til utvikling av ansvarlighet innen designeryrket på 80-tallet. På denne tiden tok det en økologisk retning: Miljødesign «... blant annet i forhold til avfallshåndtering, resirkulering og problemer knyttet til bruk-og-kast-samfunnet ...»

Samarbeidsprosjektet Re-design har følgende ramme: Læringsmål

I prosjektet skal elevene gjennomføre en del teoretiske innledende og forberedende oppgaver om design, før de skal lage sitt eget produkt ved å gjenbruke og omskape klær og møbler fra Fretex. Elevenes re-design skal stilles ut på VK i utstillingen Mennesket og tingene. På den måten får elevene se sin oppgave i en kontekst til de profesjonelle designerne.

Prosessen i prosjektet

Formidler fra VK kom til klassen på skolen og informerte om design generelt, men med hovedvekt på stoldesign.

Elevene hadde selvstudie på skolen. De leste i

læreboken om «Industridesignere og idéskaping», og svarte på spørsmål om hva de forbandt med design. Hvilke faktorer må man ta hensyn til for å få god design? Videre skulle de velge seg en designer innen klær eller møbel og hente informasjon på Internett om sin valgte designer og gi en presentasjon av designerens arbeid, gjerne med bilder.

Klassen var også på besøk på VK. På forhånd hadde de delt seg inn i grupper på 3–5 elever i hver gruppe. I utstillingen så vi på designstoler laget av kjente norske designere, og elevene fikk selv sitte i stolene. Det ble diskusjon rundt funksjon, form, smak og materialbruk. I tillegg fikk de se et utvalg av europeiske designere og stilmøbler tilbake til 1700-tallet og frem til i dag.

I utstillingen fikk elevene også se på klær fra forskjellige stilepoker, fra Rokokko og frem til år 2003. Elevene fikk prøve kjoler og tradisjonelle silkedrakter fra Kina.

Alle gikk på Fretex for å velge et produkt for sin re-designoppgave. De fikk velge mellom klær eller møbel.

Elevene jobbet med den praktiske gjennomføringen av oppgaven Re-design på skolen. De besvarte spørsmål, førte logg og evaluerte underveis. Her skulle de bruke den digitale læringsplattformen «It's learning» som skolen har integrert i IKT sammenheng. Det var nytt for både lærer og elever.

Gruppene lagde en plakat med bilde av produktet sitt til utstillingen på VK, slik det var før de begynte arbeidet. Rektor og inspektør fra skolen ble invitert til VK for at skolens ledelse skulle få bedre innsikt i samarbeidsprosjektet og ikke minst se elevenes re-designoppgave.

Hvordan er tema genererende?

Elevene får kunnskap om hvordan og hva profesjonelle designere jobber med. Hvilke problemstillinger de møter og må løse. I oppgaven Re-design inkluderes et forkastet profesjonelt produkt som elevene ser nye bruksområder for. Elevene omformer/re-designer med utgangspunkt i egen ide noe som skal bli et nytt produkt som skal fungere i forhold til funksjon, brukergruppe, dekor og materialvalg. Elevene møter noen av de samme problemstillingene som profesjonelle designere står overfor, og de må være løsningsorientert i forhold til eget utgangspunkt. Prosjektet gir mulighet til å lære om design på forskjellige måter, med både teoretisk og praktisk tilnærming. Erfaringene elevene får underveis i prosessen gir dem kunnskap og innsikt som de bygger videre på i møte med design av våre hverdagsting.

Vi viser til Kunnskapsløftets generelle del, «Vitenskaplig arbeidsmåte og den aktive elev: Oppfinnsom tenkning innebærer å kombinere det en vet, til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver. Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Barn er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende». Elevene har fått stor frihet i forhold til valg av oppgave og oppgaveløsningen.

Vi mener både tema og praktisk oppgave gir mulighet for elevene til å prøve ut flere ferdigheter hos seg selv, og inkluderer flere intelligenser for å ferdigstille prosjektet.

Hva skal elevene forstå? Læringsmål

Hovedmål:

- Forstå hva design er.
- At form og funksjon er to viktige forutsetninger for god design

Delmål:

- Forstå hvordan design blir brukt i våre hverdagsting. Hvem utformer tingene og hvorfor?
- At det er en prosess fra ide til ferdig produkt.
- Få forståelse av mangfold og valgmuligheter.

Valg av virkemidler og aktiviteter

Aktivitetene skal være virkemidler for å tilnærme seg læringsmålene i prosjektet. De innledende aktivitetene på skolen ble valgt for å få elevenes fokus inn på temaet, og for å gi dem en del teoretisk kunnskap som ballast før de skulle gå løs på sin praktiske oppgave. Elevoppgave Re-design er gitt med utgangspunkt i utfordringen «uten oppskrift til å komme dit» (Blyth 1998).

Elevene skal jobbe i grupper. I oppgaven re-design skal elevene sammen bli enig om en ide og skape sitt estetiske uttrykk og finne supplerende løsninger på utførelsen. Gruppen må i fellesskap vurdere og formgi materialene frem til ferdig produkt. Hver gruppe skal loggføre prosessen og definere brukergruppen produktet er tiltenkt. Likeledes skal de oppsummere sin egen vurdering av resultatet. Hva fungerer godt, og hva er svakhetene? Aktivitetene fremmet eller demonstrerte forståelse. Elevene har fått spørsmål etter hver aktivitet som skal besvares underveis – underveisevaluering.

Howard Gardner (2001) mener «*vi skal ta utgangspunkt i de sterke sidene hos eleven og bruke*



Elevene er på Fretex og velger sitt møbel til oppgaven re – design.



det som bro til de områder individet ikke er så sterk på. På den måten vil hver enkelt oppleve at hun/han lykkes i noe, og vedkommende blir også gitt noen utfordringer».

Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for, og de enkelte ledd i, en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å analysere – å utvikle både fantasi og skepsis, slik at erfaring kan omsettes til innsikt.»

Virkemidler i utstillingen Mennesket og tingene.

Forskjellige møbler vises under temaene «Sitt» og «I skuffer og skap». Utstillingen gir støtte til forståelse av tema design. Stolene og skapene i utstillingen viser et mangfold og variasjon i

forhold til hva en stol er, og hvordan et skap kan se ut. Kontraster og mangfold i form, dekor og materialbruk understreker valgmulighetene.

«Gjennom nåløyet» viser klær fra flere stilepoker med henvisning til Frankrike som trendsetter fra 1700-tallet og frem til dagens moter. Men også design fra Storbritannia, Oslo og Bergen er presentert. Elevene fikk se design med lokalt utgangspunkt som «Bergen Identity» av Pia Myrvold og den røde kjolen fra den unge designer Armani Santos fra Fyllingsdalen i Bergen.

Utstillingen har et interaktivt punkt: «Sitt selv». Her får elevene sitte i og prøve stoler designet av fem norske vestlandsdesignere. Stolene er laget etter år 2000. De får prøve ut form og komfort, og



Brudekjole med plastikkslep.

vurdere stil og smak. I dialog vurderes stolene en for en av elevene og formidler sammen.

I prosjektet har formidler lagt til rette for et interaktivt område også for klær. Elevene fikk prøve brudekjoler i silke og silkedrakter fra Kina. Kopier av draktene til Keiserens tjenere i «Den forbudte By» i Beijing. Draktene er laget i Kina i barnestørrelser for både gutter og jenter.

Elevenes påvirkning i aktiviteten

Hver gruppe velger et produkt på Fretex som skal være utgangspunkt for re-designoppgaven. Lærer

og formidler må diskutere med hver gruppe hva som skal være målet, og hva som er mulig å oppnå i prosessen. Elevene styrer mye av prosessen selv og har derfor stor påvirkning både på prosess og resultat.

Begrunnelse for aktivitet

I Kunnskapsløftet står det: «*Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved opprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk.*»

Elevene møter uventede problemer underveis i forhold til teknikk og materialvalg. Disse må de løse. Piaget har gjort det klart at individet selv er konstruktør av egen læring.

Lev Vygotsky har vist betydningen av at læring skjer i kontakt med andre mennesker og blir preget av den kulturen man er vokst opp i.

Howard Gardner (2001) mener: «*I videregående alder er det viktig å fokusere på ungdommenes evner og produkter, stimulere dem til selvstendig arbeid, egen refleksjon og egne produkter. Ungdommens produkter bør stå i sentrum, de skal ikke kopiere faste bilder, men bruke kreativiteten og produsere noe selv. De skal ikke lenger bare gjenta etter mesteren, men selv begynne å bli mestere.*»

Konstruktivismen har hentet elementer fra Piaget og de «individsentrerte» og fra Vygotsky og de «sosiokulturelt» sentrerte. Osborne sier at konstruktivistene fokuserer på «hands on» og er kritisert for å forveksle læring med «å gjøre» («hands on»). Aktiviteter er for så vidt bra, men det bør diskuteres hvilke typer aktiviteter som



Fra elevutstillingen re – design på museet.

fremmer læring. Osborne og Rice (1998) mener at det er på tide å se på «minds on» ikke bare «hands on». Det bør settes mer fokus på de aktiviteter som fremmer refleksjon og forståelse hos den lærende.

Vi mener her å ha tatt hensyn til disse faktorene i organiseringen og orienteringen i de ulike oppgavene. Ved å stimulere til samarbeid, felles problemløsning og refleksjon, og ikke minst kreativitet, har vi gått fra «hands on» til «minds on».

Skolens og museets ulike roller i prosjektet

Skolens forutsetning: Forkunnskapene og de mulige hverdagsforestillingene skoleundervisningen kan skape, ble viktige utgangspunkt innenfor

det konstruktivistiske læringssynet. Derfor ble også samspillet, den sosiale sammenhengen, mellom den lærende og læreren viktig. Slik mener vi å se at skolen ivaretar elevenes lokale tilhørighet i forhold til familie og nærmiljø. Læreren har innsikt i elevenes kunnskapsnivå og sosiale fungering. Ut ifra den innsikten tilrettelegger vi teori og aktiviteter til elevene for at de skal få forståelse for læringsmålene. Lærer sendte hjem skriv med elevene og informerte om prosjektet til foreldrene for å gi dem innblikk i oppgaven, og mulighet til tettere oppfølging. Skolen setter rammene i forhold til hva den har av lokaliteter, verktøy og materialer.

VK integrerer utstillingen «Mennesket og

tingene. Kunsthåndverk og design gjennom 500 år». Det legges vekt på opplevelse, faktakunnskap, egen refleksjon, og spesielt vektlegger en at elevene får prøve klær og prøvesitte i stolene, «hands on». Elevene får se originale produkter av de mest anerkjente designerne i Europa for å inspirere og forberede elevene til egen oppgave. Her gis elevene et tilbud av opplevelse og læring som skolen ikke kan gi. Ut fra disse betraktningene er det tydelig at skole og museum både har, og bør ha, ulike roller i prosjektsamarbeidet.

Hva forsto elevene?

Elevenes utsagn korresponderer med Howard Gardners (2001) teorier: De tenker selvstendig og kritisk og viser at de reflekterer i forhold til sin egen prosess og læringsmålene.

Elevutsagn

- Elevene sier: «*Vi har tenkt vi må være originale og ikke herme etter noe vi har sett før*»
- «*Ta en utfordring å ikke lage noe som ingen andre har laget før*»
- «*Er også fornøyd med at vi fikk så frie tøyer. Vi fikk også ganske mye materialer å jobbe med*»
- «*Gjennom hele designprosjektet har jeg forstått bedre hva design er. Jeg vet nå at det ikke bare er utseende. Det er også funksjon. Jeg har også forstått hvor viktig det er med rett design til rett aldersgruppe. Grunnen til disse oppdagelsene er vel rett og slett at vi har jobbet så mye med emnet*».
- «*... det vanlige er det beste*»
- «*design er mye rart og stygt, jeg liker ikke design*»
- «*alt vi har og bruker er design*»

Som vi ser, vil ikke alle uten videre «sluke» alt de får presentert av design, men utsagnene viser at elevene har bredde og dybde i sine vurderinger.

Evaluerings

Vi opplevde at følgende fungerte:

- Fotopresentasjon på skolen fungerte som en introduksjon til tema design og gav inspirasjon til egne ideer. Samtale om mobil og i-pod som elevene hadde selv, var mest engasjerende i samtalen.
- Egenstudie gav utfyllende teoretisk kunnskap i forhold til å få innsikt i hva design er. Fordypning i en selvvalgt designers arbeid gav utvidet forståelse av designbegrepet og hvordan en designer jobber.
- Omvisning på VK fungerte i den sammenheng at elevene fikk oppleve flere anerkjente profesjonelle designere. Analysere og vurdere produktene i forhold til designkriteriene som funksjon, form og materialbruk.
- Besøket på Fretex var et godt utgangspunkt for elevenes valg av produkt til den praktiske oppgaven, og elevene var både aktive og engasjerte.
- Stor innsats både på skolen og for de som jobbet hjemme. Svake elever har også fulgt opp.
- Elevspørsmålene og svarene har gitt oss god innsikt i elevenes vurdering og forståelse av temaet underveis i prosessen.
- It's learning IKT har vært et godt verktøy for lærer for å få svarene inn, lett tilgjengelig og kunne gi rask tilbakemelding til elevene.
- En klar deling mellom lærers og formidlers arbeidsoppgaver og ansvarsområder i prosjektet var en fordel. Likeledes var det positivt at formidler møtte elevene i klasserommet tidlig

i prosessen på skolen. Formidler var også med når elevene skulle starte på re-designoppgaven på skolen.

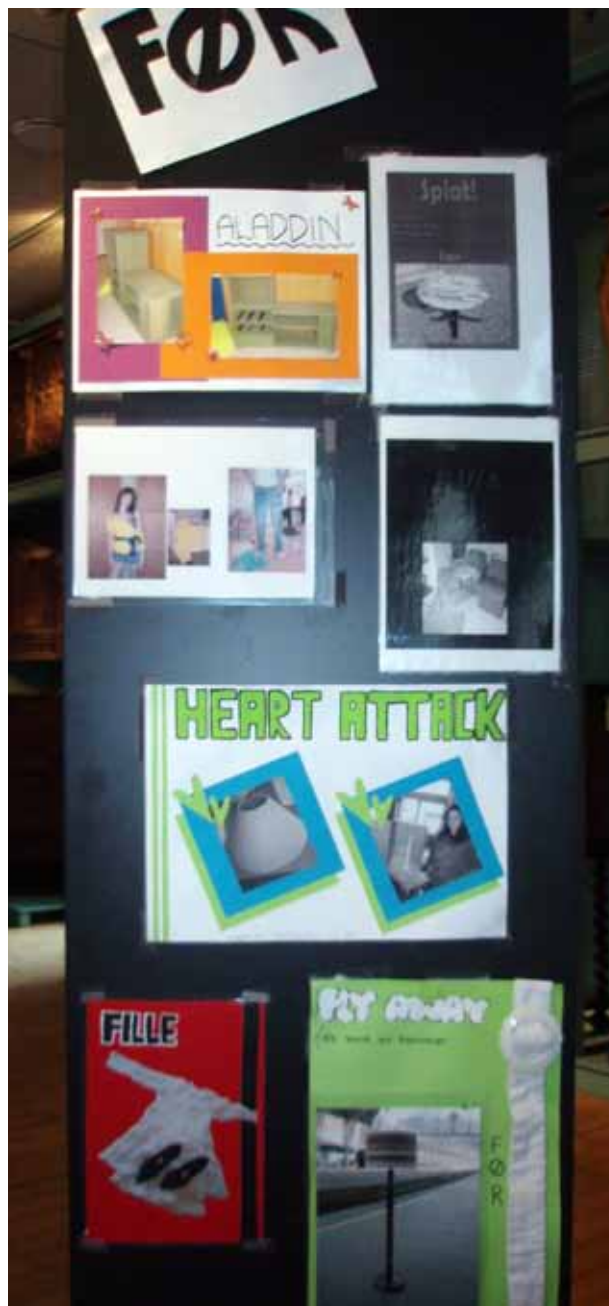
Følgende fungerte ikke:

- Alle elevene svarte ikke på spørsmålene underveis. Dette kan skyldes manglende tradisjon for hjemmearbeid i faget kunst og håndverk.
- Første fotopresentasjon på skolen ble for smal. Her burde en hatt med et bredere spekter av designobjekt, ikke bare stoler og strikkedesign.
- Under besøket på VK var ikke alle elevene engasjert i samtalen, noen gikk ut av gruppen og så på andre ting i utstillingssalen. Omvisning fenger ikke alle.
- På Fretex: Enkelte hadde vanskeligheter med å finne noe som inspirerte dem. Andre valgte litt for store møbler, som gav store utfordringer til transport og oppfølging i prosessen.
- Oppfølging ble ekstra tidkrevende for læreren, og ikke alle gruppene fikk en kontinuerlig veiledning, men måtte jobbe mye på egen hånd.

Oppsummering av prosjektet

Resultatene elevene presenterer med sin re-design taler for seg og viser at elevene har utført en stor innsats og gjort vurderinger i forhold til form, funksjon og kreativitet. Resultatene har særpreg, og gruppene har gitt sin design navn og vurdert hvem brukergruppen er. I prosessen med elevoppgaven har de vist at de kan utøve kritisk sans og skjønn i valg av form, funksjon og materialbruk.

En elev sier: «Jeg kan vel på en side si at dette prosjektet har gitt meg mer forståelse av design, men på en annen side er det likevel vanskelig å



Elevenes plakater til utstillingen på museet.

forstå fortsatt. Det som har lært meg litt mer om design, er det at jeg forstår mye bedre hvor vanskelig det er å gjennomføre det man tenker i hodene før man virkelig har prøvd det. Lurt å tegne, teste litt ut før man begynner å gjøre noe som helst, kanskje lurt også å ha alle planer klare før man begynner, slik at man slipper misforståelser underveis.»

To elever i en annen gruppe sier: «*Det var en negativ erfaring, jeg synes det var kjedelig. Hadde vi valgt en annen ting som var mindre, hadde kanskje oppgaven vært lettere.»*

Her har vi eksempler på to ytterpunkter fra elevuttalelsene, som begge er likeverdige oppsummeringer. Det er viktig å poengtere for elevene at negativ erfaring er også viktig læring. Elevene får innsikt i at det å sette rammer og begrensninger er avgjørende for arbeidsprosessen og sluttresultatet.

Elevenes oppsummering av egen læring

Positive svar.

- «definitivt klart at prosjektet har fått meg til å forstå bedre hva design er»
- «Gjennom hele designprosjektet har jeg forstått hva design er»
- «Ja, jeg kan si at dette prosjektet har fått meg til å forstå hva design er, fordi vi fikk designe egne ting»

Negative svar

- «Kjedelig»
- «Negativ erfaring kjedelig»

En total oppsummering av svarene viser at godt over halvparten av elevene svarer positivt i forhold til å ha oppnådd læringsmålene.

Oppsummering av samarbeid mellom museum og skole

Gjennom hele prosjektet har vi jobbet tett sammen, og begge to har vært med på å utvikle hele konseptet. Rollefordelingen har vært klar fra begynnelsen av, og vi har hatt sammenfallende forståelse av tema og oppgaver. Vi har hatt forskjellige aktive faser, der lærer har hatt ansvar for oppfølging på skolen og formidler har hatt ansvar på museet. Likevel har begge vært med på å utforme innhold både i undervisning og på museet og hele tiden vært involvert og oppdatert på den andres felt. Det var verdifullt for begge parter at formidler deltok i undervisningen på skolen to ganger. På skolen bidro formidler med både praktisk veiledning og teoretisk kunnskap til elevene. Samtidig fikk formidler også innblikk i skolens muligheter og begrensning og den stramme tidsstyringen i hverdagen.

Det er ikke nytt for formidlingsavdelingen å lage elevprosjekt med elevutstilling som avslutning. Men i dette samarbeidet har vi hatt elevens forståelse mye sterkere i fokus i tillegg til læringsmålene. Elevenes skriftlige tilbakemeldinger har vist at de har fått forståelse og læring gjennom prosjektet.

Konklusjon

«Teaching for Understanding» sitt rammeverk har vært en viktig navigator for oss. Det har hjulpet oss til å definere et genererende emne, å sette opp forståelsesmålene, til å velge gode forståelsesaktiviteter og utvikle et system med kritiske og analyserende spørsmål med mulighet for fortløpende tilbakemeldinger.

Vi ser at teoriene til Howard Gardner og Tina

Blyth har gitt oss ny innsikt og dermed påvirket og inspirert oss til andre valg og metoder enn hva vi vanligvis ville valgt. Vi har fått ny og større forståelse for at fokus skal være på læringsmålene og hva elevene har forstått – og ikke på aktivitetene i seg selv. Dette vil være et bærende element i forhold til vårt fokus i den videre utvikling av prosjektet og nye undervisningsopplegg og prosjekter fremover.

LITTERATUR

Blyth, T. (1998): *The Teaching for Understanding Guide*.

Howard Gardner (2001): *Disciplin og dannelse. Betydningen af det sande, det smukke, og det gode*.

Frøyland, M (2003): *Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen*. Nordisk Museologi No.2 s. 51-70.

UDIR ()(2006): *Kunnskapsløftet*

Høisæther, O. R. (2005): *Design på norsk. Fra Nøstetangen til Norway Says*. N.W. Damm og Søn AS. 1. opplag.

KLAGER FORANDRER INGENTING

– et kreativt filmprosjekt

av kunstpedagog Kristin Risan, Nord Norsk Kunstnersentrum og filmskaper Marianne Eyde samt klasselærer Kari Beate Krane, Svolvær barne og ungdomsskole

Nordnorsk Kunstnersentrum

Kunstnerstyrt institusjon som eies og drives av kunstnerorganisasjonene i Nord-Norge. Har fra 1997 hatt egen kunstpedagog og arbeider med kunstformidling til barn og unge i hele Nord-Norge og Svalbard. Fra 2003 har arbeidet vært rettet mot Den kulturelle skolesekken i Nordland, Troms og Finnmark. NNKS legger i sin formidling hovedvekt på å gi elevene innsikt i de kunstneriske prosessene og mulighet til å få veiledning i sine egne forsøk på å fortelle med det visuelle språket.

Svolvær

Svolvær er en by på ca. 5000 mennesker, denne byen er bygd opp rundt fiskeriene og det årlige Lofotfisket. I de seinere årene har det vært

nedgang i fiskeriene og oppsving i forhold til turistnæringen. Denne næringen veier ikke opp for de verdiene fiskeriene har gitt oss, så vi trenger flere ben å stå på. Vi er truet av økt sentralisering og fraflytting. Sett i lys av dette trenger vi kreative unge mennesker som kan tenke i nye baner, slik at de kan være med på å skape nye arbeidsplasser og et levedyktig og trygt samfunn. Vi tenker oss at kunstneriske og kreative prosesser kan brukes i andre sammenhenger også.

I filmprosjektet valgte vi å bruke filmkunstner Marianne Eyde. Hun er høyt prisbelønnet og har jobbet som filmskaper i Peru i 30 år, er nå bosatt i Lofoten, og hennes filmer ligger i grenselandet mellom fiksjon og dokumentar. («Coko Mama» ble vist her i landet under Film fra Sør i 2006.)

Bakgrunn for valg av tema og aktivitet

Svolvær skole fikk Gullsekken, Den kulturelle skolesekkens egen pris i 2007.

Ungene i Svolvær er godt oppfostret på å gå på kunstutstillinger. Her lærer de seg til å se, tolke og å være aktive, kreative mennesker. I de seinere årene har vi sett at utstillingene har beveget seg fra billedkunst videre mot lyd, lys, glass, film og video. Vi har sett at kunsten har fått nye uttrykk, og det er vår oppgave å lære elevene å bli kjent med disse. Kunsten skal ikke bare være skjønn og vakker, men også skape debatt og problematisere. Det er et viktig prinsipp i samtidskunsten og retningsgivende for Nordnorsk Kunstnersentrum.

Med bakgrunn i dette har vi valgt å bruke film som redskap eller verktøy i dette prosjektet.

Ifølge Tina Blythe er det viktig at vi som pedagoger tenner på tema og har et engasjement. Da er det lettere å få elevene med seg.

I Svolvær har vi LIAF, Lofoten internasjonale kunstfestival annethvert år. I 2006 fikk vi se en video av et kor som framførte en klagesang; dette var gjort med stor innlevelse og humor. Kunstverket gav oss begge inspirasjon til å jobbe videre med tema klager. Hverdaglige klager gjøres til musikk.

Tellervo Kalleinen and Oliver Kochta-Kalleinen: *Complaint Choir*, <http://www.complaintschoir.org/choirs.html>

Nordnorsk Kunstnersentrum har engasjert seg i arbeidet med å knytte festivalen til lokalmiljøet, skape lokalt engasjement og la skoleelever i Lofoten møte kunstnere og få innblikk i kunstneriske prosesser, møte kunstnere og utvikle en nøkkel til å forstå samtidskunst.

Vi ville at de skulle lage en film selv og tenkte at

Klager kunne være et godt utgangspunkt når elevene skal skape en historie selv, og skape en konflikt som er med på å drive handlingen fremover.

Program for prosjektet

Prosjektet ble introdusert med et «klageseminar», gjennomgang av klager, visning av kortfilmer. Deretter skulle de utvikle en karakter og skape en historie, produsere film, m.a.o. følge prosessen fra idé til ferdig film.

Et filmprosjekt: «Klager forandrer ingenting, eller ...»

Valget falt på dette temaet fordi det falt godt sammen med den aktiviteten vi ville bruke for å utvikle elevenes forståelse for problemer, problemløsning og samarbeid. Vi ønsket å gi dem et redskap som er nyttig både for å uttrykke seg visuelt og muntlig. Gjennom å lære noe om film vil de også ha større mulighet til kritisk vurdering av et uttrykk de utsettes for i det daglige, i store doser, gjennom kino, video og TV. Denne arbeidsformen gir rik mulighet til å utfordre ulike intelligenser, og elevene kan utfylle hverandre og jobbe på flere måter.

Hvorfor film? Film er et medium som barn både har et forhold til, meninger og kunnskap om og fasinasjon for.

Hvorfor kombinasjonen klage/film?

Filmskaperen var enig med oss i at et klageseminar ville være en god innledning til det videre arbeidet. Gjennom å bruke det eleven vet skaper vi forståelse på nye måter og kan skape rom for utvikling av nye erkjennelser.

I alle prosjekter bruker vi utøvende kunstnere



Fra konsert med Wet Sounds i Svolvær svømmehall

som instruktører. Nordnorsk Kunstnersentrum har ikke en fast samling, som mange av de andre museene. Vår «samling» er ca. 150 visuelle kunstnere og deres erfaringskompetanse. Det er dette vi tilbyr Den kulturelle skolesekken.

Valg av mål - Hva skal elevene forstå?

Med utgangspunkt i følgende læreplanmål:

Kunst og håndverk 5.–7. årstrinn

Å kunne bruke digitale verktøy i kunst og håndverk er viktig for å søke informasjon og for selv å produsere informasjon i tekst og bilder. Produksjon av digitale bilder står sentralt i elevenes arbeid med foto, skanning, animasjon, film og video. I

denne sammenheng inngår holdninger til kildekritikk, personvern og kjennskap til regler om opphavsrett. Multimedier inngår i presentasjon av egne og andres arbeid. Kunnskap om estetiske og digitale virkemidler er avgjørende for bevisst kommunikasjon.

Norsk 5.–7 årstrinn

Sammensatte tekster Beskrivelse av hovedområde: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bl.a. lage sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper til en større helhet, manuelt og ved hjelp av digitale verktøy ... ble disse målene formulert for prosjektet:

Overordnede forståelsesmål:

1. Hvordan kan klaging forandre/påvirke virkeligheten min?
2. Hvordan lage/utvikle en god historie?
3. Hvordan bruke film (visuelt språk) til å fortelle denne historien?
4. Hvordan kan samarbeid påvirke arbeidet?

Forståelsesmål:

1. Hva er en klage?
2. Hva klager jeg og andre på?
3. Hvordan utvikle en historie og skrive manus.
4. Hvordan dramatisere denne historien.
5. Hvordan bruke filmkamera til å vise denne.
6. Hvordan kan vi samarbeide?

Valg av virkemidler – aktiviteter

I vårt prosjekt har vi spesielt lagt vekt på de språklige, visuelle, musikalske, kroppslig og interpersonlige intelligensene. Elevene har skrevet historier, utviklet karakterer, tegnet personer

og miljø og laget story-board til filmen. Videre har de dramatisert og laget rollespill over egne historier og vært filmskuespillere. Musikalsk sett har de laget og hentet lyd fra nettet som kunne passe til filmene. Vi har vært opptatt av at elevene skal forstå at samarbeid er viktig i en kunstnerisk og kreativ prosess.

Filmprosjekt fra idé til ferdig film

Elevene gjorde alle prosesser selv: Filming, scenografi, valg av location, klipping, redigering, lyd. Det eneste vi gjorde var å laste videofilmen over til datamaskinen ved hjelp av fire-wire.

Lag storyboard: Historien er på plass. Det samme er replikkene. Nå skal det velges lokasjon, hele filmen skal tegnes. Hver scene får ett ark. Scenene tapes sammen til en lang remse. Dette er manuskriptet for resten av prosessen. En storyboard kan bli lang. Her tegner man hver scene i filmen, tar stilling til perspektiv, hvor nært man skal gå med kamera, hva man skal ha med i bildet, og hva folk skal si. En tegning for hver scene.

Øvelser undervegs:

Filming – Perspektiv – Zoom

Øvelser i replikkveksling

Dramaøvelser

Stemmebruk

Blikk

Holdning

Hvem står hvor?

Det er et viktig prinsipp i vårt arbeid at elevene får møte og jobbe med profesjonelle kunstnere, som kan sitt fag. Dette er et ledd i å vise at vi tar dem på alvor. Kunstneren kan med sin

erfaringskompetanse gi både elever og den gode pedagogen noe i tillegg, gjennom kunstens vei til innsikt.

Her er noen av prinsippene som kunstneren legger til grunn når hun arbeider med barn:

En god film begynner med en god historie.

En god historie har tydelige karakterer, et problem eller en konflikt som skal løses.

Elevene vil få mulighet til å bruke det de vet på en ny måte. Vi vil flytte fokus fra kunsten og kunstneren til eleven.

Programmet som elevene fikk presentert, så slik ut

Introduksjon og klageseminar

Elevene klaget både muntlig og skriftlig, vi voksne klaget, og de samlet klager hjemmefra.

(Se vedlegg «rapport»). Klagene ble samlet inn, renskrevet og sortert etter tema.

Det viste seg at alle handlet om skole, fritid, helse og utseende.

Gjennomgang av klager

Elevene fikk klagene tilbake. De ble diskutert og fremført på ulike måter. Her la vi også inn en del skuespillerøvelser som vi ville få bruk for senere.

Hovedkonklusjon fra elevene: Disse klagene er syting.

Visning av kortfilmer

Som innledning til neste fase, filmproduksjon, fikk elevene se et knippe gode kortfilmer.

Ingen filmer var over ett minutt. Filmene var valgt og ble kommentert av filmkunstneren.

Utvikling av en historie – fra individuelt arbeid til samarbeid:

Elevene skal utvikle en karakter hver for seg. Etterpå må karakteren presenteres foran kamera i 1 minutt.

Vi tenker på hva klager innebærer – for oss selv og for andre.

Alle skal skape en karakter som klager :

Hvem er hun eller han? Hvor bor han/hun? Foreldre, søsken, venner, klær ... Hva har han/hun i lommen?

Gruppearbeid, 3 elever pr. gruppe:

1. Karakterene møtes: Lag en historie om tre personer som treffer hverandre og klager. Minst ett av problemene skal løses.
2. Skriv historien – lag replikker
Filmen fikk ikke være lengre enn ett minutt! For å hjelpe gruppene med historien gikk vi voksne rundt og stilte spørsmål til gruppene. Vi kom ikke med forslag til løsninger, bare spørsmål til uklarheter. Elevene ble på den måten oppmerksomme på svakheter i fortellingen og måtte utvikle replikker og handling, slik at vi kunne forstå hva de ville si med sin historie.

«Disse klagene er syting.»

Dette fikk konsekvenser når elevene skulle utvikle sin filmhistorie, basert på de ulike karakterene de hadde utviklet hver for seg. Da «karakterene» møttes, og de skulle velge en klage, ett problem som skulle løses, kom vendepunktet. De opprinnelige klagene – for mye lekser, for tykk, for tynn etc. – ble forkastet av elevene selv. Det merkelige skjedde at karakterene gjennom å møtes tok tak i helt andre og mye mer omfattende problemstillinger.



Kamera går.



Eksempel: Urettferdighet, homofili og mobbing.

Vi konstaterte at historiene tok helt andre retninger enn vi hadde sett for oss. Men vi så at elevene var inne i en utviklende prosess, og vi respekterte dette. Vi så at det overordnede målet med prosjektet ville oppnås enda bedre med de grep eleven tok.

Elevene lærte mer på denne måten, og vi lærte at man kanskje undervurderer elevene i mange sammenhenger. Vi overvurderte også muligens elevenes evne til å se humoren, ironien, i sin egen «syting», som de kalte det.

Filmprosjekt fra idé til ferdig film

Elevene gjorde alle prosesser selv: Filming, klipping, redigering og lyd. Det eneste vi gjorde, var å laste videofilmen over til datamaskinen, ved hjelp av firewire. De laget storyboard med historie og replikker. Hver scene får ett ark. Videre valgte de location, gjennomførte filming, kostymevalg og scenografi.

Samarbeid:

Et viktig overordnet mål i dette prosjektet var samarbeid. Det var også en årsak til at vi valgte film. Her MÅ man samarbeide. Elevene jobbet i grupper på 3 eller 4. Det var fantastisk å se at alle var med, alle deltok i de ulike stadiene i prosjektet. Det varierte hvem som tok ledelsen, avhengig av aktiviteten. Noen var drivkraft i manusprosessen, andre i filming eller arbeidet med scenografi. Når det kom til lyd og redigering, satt det plutselig helt nye lederskikkelser i sjefsstolen.

Hver gruppe hadde PC hvor råfilmen ble lagt inn. På den PC-en var det redigeringsprogram og lydprogram. Gruppene ble instruert i bruken av programvare.

Filmpremiere

Elevene ønsket ikke en offentlig visning – i kinoen, som vi først hadde tenkt. Elevene syntes de hadde lært mye, men var ikke like fornøyd med alt. De så helt klart hva de kunne gjort bedre, og ville gjerne endre ting før eventuell visning

til andre. Dette hadde vi ikke tid til, så det ble en visning for klassen, rektor, lærere og en journalist. De så på dette som et første forsøk. De ville gjort det en gang til. Det var mye de ville gjort annerledes i neste forsøk ...

Men selvsagt var den røde løperen der – og upåklagelig servering.

Evaluerings underveis på mange måter

Det ble brukt flere metoder:

- Samtaler og diskusjoner i klassen
- Samtale og spørsmål i gruppene
- Ulike spørreskjema som vi kopierte og omarbeidet fra «Teaching for understanding»
- Gjennom arbeidet: I et praktisk prosjekt som dette er de avhengige av å ha forståelse, både i forhold til samarbeid, utvikling av historien og i filmarbeidet. Uten dette ville de ikke kunne gjennomføre prosjektet. De som for eksempel «glemte» å følge dreieboken i filmingen, oppsummerte selv at det skulle de ha gjort. De oppdaget selv at historien ble uklar – at filmklippene ble uinteressante – og de skulle ha fulgt storyboard!

Det er veldig mange begreper og teori rundt filmarbeid. Dette interesserer denne aldersgruppen. Filmskaperen snakket fagspråk. Vi måtte be henne stoppe opp og forklare et par ganger. Av elevenes skriftlige tilbakemeldinger og fra arbeidet i klassen er vi imponert over hvor lett de adopterte dette språket og brukte det både i samtale med hverandre, i spørsmål og kommentarer. Gjennom språk og produkt kunne vi se at elevene hadde forstått!

Refleksjoner rundt opplegget – hva fungerte bra og hva fungerte dårlig? – evaluering av valg av metoder

Vi endte opp med at elevene ikke ville bruke sine egne klager som utgangspunkt for filmen. De ble lei av dem og synes det var syting. Som tidligere nevnt tok elevene ansvar og styrte prosjektet bort fra klager til større problemstillinger.

Filmene fikk lite fokus på klaging. I historiene som elevene skrev, handlet det mest om problemer, større problemer – og hvordan disse ble løst. Kunne vi styrt prosessen annerledes? Var det egentlig to prosjekter vi prøvde å gjennomføre? Skulle klageprosjektet vært tatt opp i et formspråk som elevene kjente fra før? (Eks. tegning, musikk, skulptur.) I ettertid vil nok vi fra Nordnorsk Kunstnersentrum si at vi for eksempel heller skulle bygget en klageskulptur med en billedhogger, hvis det viktigste var at elevenes egen misnøye skulle visualiseres. Samtidig er vi glad for at vi valgte som vi gjorde, fordi det ga elevene denne anledningen til å «ta over».

Kunne filmprosjektet hatt et mer konkret tema?

Vi vil vel ikke få svar på det nå, om eleven gjennom dette tema og film har forståelse for at han eller hun kan være med på å «forandre verden». Kanskje ikke i dag eller i morgen, men om 10 år vil vi se hva dette prosjektet og annen «teaching for understanding» har ført til.

Howard Gardners (2001) tanker rundt Disciplin og dannelsen er interessante for oss som jobber med visuell kunst.

For oss som jobber med samtidskunstnere, er det i hovedsak «det sanne» vi har fokus på. Gardner refererer til kunsten som eksempel på det skjønne. Selvsagt ligger «det skjønne» i

bunnen. Estetikk og forståelser knyttet til skrevne og uskrevne regler om det, ligger i en del av håndverket. Men drivkraften for de fleste yngre kunstnere er forskning, søking etter sannhet, avsløring av løgn og sosialt/politisk engasjement. Det er dette engasjementet vi formidler, og det er den kunstneriske veien til forståelse som er viktigst i arbeid med barn og unge.

«Teaching for understanding» har vært en god vekker for oss. Å måtte stille spørsmålet: Hva er det vi vil at eleven skal forstå med denne aktiviteten, har vært veldig nyttig. Fokus på de ulike intelligensene gir også den enkelte elev mulighet til videre utvikling. Vi fikk bekreftet at filmarbeid var midt i blinken. Her får vi utfordret alle intelligensene, det er lett å «lese» hva elevene har forstått, filmarbeid fenger, og vi fikk oppleve lange perioder av «flow», hvor vi voksne løper rundt som assistenter mens elevene i grupper jobber dypt konsentrert om et felles arbeid.

Samarbeidsprosessen

Fra Nordnorsk Kunstnersentrums ståsted var dette en ny og veldig fruktbar måte å jobbe på. Vi har hatt mange prosjekter ved skolen, men de har, som skolen selv sier, ofte blitt «stunt», der en kunstner på altfor kort tid og med altfor stor gruppe skal gi en innføring i sitt håndverk. Kunstnerne klager ofte på at de nettopp ikke får mulighet til å komme inn til den kjernen av forståelse som de ønsker å skape.

Denne gangen fikk vi ved hjelp av «teorien» en grundig planlegging, der vi begynte med det fantastiske spørsmålet: Hva vil vi at elevene skal forstå? Hvorfor vil vi bruke disse virkemidlene?

Har vi et tema og aktiviteter som kan hjelpe elevene til å utvikle forståelse?

Både klasselærer og museumspedagog lever i en altfor hektisk arbeidshverdag. Vi klarte å rydde plass til planlegging og etterarbeid. Dette er tid vi opplever som vel anvendt i forhold til at det arbeidet vi har gjort, har direkte overføringsverdi til nye prosjekter.

Eksempel:

Vi har innført nye rutiner med kunstnere i prosjekter om «Hvorfor vil jeg gjøre dette prosjektet? Hva vil jeg at eleven skal forstå eller lære? Hva skal til for at eleven skal lære eller forstå? Hvordan kan jeg vite at eleven har lært eller forstått?

Disse spørsmålene ligger i bunnen og er svært klargjørende både for pedagoger og kunstnere.

«MYSTERIER I MYRA»

Av lærar Grete M. Molaug, Nærbø Ungdomsskule, Silje Adreassen og Helene Ø. Larsen Vitengarden

Innleiing

Vitengarden Jærmuseet og Nærbø Ungdomsskule gjennomførte hausten 2006 og våren 2007 eit felles undervisningsopplegg. Målsetjinga med prosjektet var å få til eit samarbeid mellom museum og skule, kor ein i ettertid kunne tilby eit varig tilbod til fleire ungdomsskular i regionen med temaet kulturlandskapet.

Vitengarden Jærmuseet starta eit pilotprosjekt for ein del år sia. Dette prosjektet gjekk ut på å vera museum og samtidig eit vitensenter. Her skal landbruk, husdyr, teknologi, landskap, mat og byggeskikk synast historisk og i tillegg gje mulegheit til «å læra med å gjera» eller «hands on». I tillegg til vitensenterutstillingane høyrer det med ein museumsgard som blir drifta slik dei gjorde rundt 1950-talet.

Nærbø Ungdomsskule er ein aktiv brukar av senteret og har opp gjennom åra vore med på fleire pilotprosjekt kor lærarar og elevar har prøvd ut både undervisningsopplegg og korleis eksperimenta fungerer i forhold til tema, læreplanar og museet si målsetjing.



Kulturlandskapsområdet Hanabergsmarka.

Tema og læringsmål

Vitengarden ligg plassert i eit landskap med naturleg tilgang til myr og kulturlandskapet Hanabergsmarka, som syner fram det typiske jærskje landskapet.

I den interaktive utstillinga «Teknologi og landskap» er myra eit sentralt tema. Ei av våre målsetjingar er å bruke den interaktive myra inne i utstillinga saman med aktivitetar ute i kulturlandskapet Hanabergsmarka. På denne måten tek me i bruk ulike læringsarenaer og oppnår ei resonanslæring.

Undervisningsopplegget er retta mot ungdomsskuleelevar, og bidrar til at følgjande kompetansemål i Kunnskapsløftet L06 for 10-trinn blir innfridde:

Naturfag	
Forskerspiren:	<ul style="list-style-type: none"> • skrive logg ved forsøk og feltarbeid • forklare betydningen av å se etter sammenhenger mellom årsak og virkning
Mangfoldet i naturen:	<ul style="list-style-type: none"> • observere og gi eksempler på hvordan menneskelige aktiviteter har påvirket et naturområde, identifisere ulike interessegruppers syn på påvirkningen og foreslå tiltak som kan verne naturen for framtidige generasjoner (Kunnskapsløftet s. 84)
Samfunnsfag	
Historie:	<ul style="list-style-type: none"> • forklare teknologiske og samfunnsmessige endringar som følgde av den industrielle revolusjonen
Geografi:	<ul style="list-style-type: none"> • beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet • vurdere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet, og konflikhtar det kan skape lokalt og globalt (Kunnskapsløftet s. 108–109)

Mål for forståing

Det jærskje landskapet har endra seg kraftig dei siste 50–60 åra. Ungdommen som veks opp i dag, har ikkje noko forhold til det tidlegare jærskje kulturlandskapet som blant anna bestod av myrar og stein. Store delar av landskapet på Jæren er i dag eit frodig oppdyrka landskap, kor ein driv intensivt landbruk. Dei gamle, lødde steingardane er eit av få synlege spor etter det tidlegare kulturlandskapet.

Gjennom prosjektet ønskte me å gje elevane ei forståing og oppleving av korleis olde- og besteforeldra nytta ressursane i det jærskje kulturlandskapet på best muleg måte. Ut frå dette formulerte me følgjande mål for forståing:

- Elevane vil bli bevisst på og auke forståinga av kva det jærskje kulturlandskapet har betydd for jærbuen dei siste hundre åra.
- Elevane vil bli bevisst på og få ei forståing for mangfaldet i naturen og korleis menneskeskapte aktivitetar kan påverke landskapet.
- Elevane vil få ei forståing for myra sine biologiske eigenskapar.

Aktivitetar for forståing

Undervisningsopplegget vart kalla: «Mysterier i myra». Tittelen kan bidra til å vekke nysgjerrigheit og engasjement hos elevane, samtidig er temaet også utfordrande for oss pedagogar (Blythe 1998 s. 25).

Me ville at elevane skulle vera utforskande og nysgjerrige når dei arbeidde med temaet. Av den grunn tok me utgangspunkt i moderne tv-seriar som nyttar naturvitskapelege metodar for å løysa ulike saker, t.d. C.S.I. og Bones. Ved å bruka ei slik vinkling håpa me på at ungdommane kunne

identifisera oppgåvene med noko som dei har eit forhold til og er opptekne av.

I formidlingsopplegget laga me til ulike historier/saker som me ønskte at elevane skulle løysa og finne svar på. Då me planla historiene, ønskte me å stimulera dei ulike intelligensstypane. Ein måte å gjera dette på var å bruka spørsmål saman med praktiske oppgåver som elevane skulle gjennomføre for å finna løysing på historiene. Elevane fordelte sjølv oppgåvene i gruppa, og på den måten kunne kvar enkelt elev velja det som var mest interessant og motiverande for dei sjølve.

Formidlingsopplegget vart delt inn i tre:

- Introduksjon
- Elevaktivitet, undersøkingar
- Kva har me funne ut

I introduksjonen fekk elevane presentert historiene som dei skulle arbeide vidare med gruppevis. Deretter var det ut i kulturlandskapet og finne svar gjennom ulike undersøkjande aktivitetar, samt bruke dei interaktive utstillingane i «Teknologi og landskap». Her ønskte me at elevane skulle auke si eiga forståing innan temaet. I siste del presenterer elevane funn og oppdagingar dei har gjort seg, og historia får ei løysning/konklusjon.

Undervisninga

I samarbeid med Nærbø Ungdomsskule var undervisningsopplegget gjennomført med både 8. trinn og 10. trinn, som utgjir totalt ca. 130 elevar. Trinna gjennomførte opplegget kvar for seg. Undervisningsopplegget vart hovudsakleg gjennomført på Vitengarden, noko av etterarbeidet vart lagt til skulen.

I introduksjonsdelen fekk elevane presentert 3 ulike historier som vart veldig enkelt dramatisert. Formålet med dramatiseringa var å gjera elevane merksame og fanga interessa for kva dei skal arbeide vidare med.

Etter introduksjonsdelen vart elevane delt inn i 3 grupper med kvar si historie som dei skulle finne ut av. Historiene og tilhøyrande spørsmål og oppgåver såg slik ut:

Klirring i fjøset:

Innleiande dramatisering: Ei gamal dame har nyleg mista sin gamle mann. Før han døydde, hadde han vore i fjøset og ho hadde høyrte lyden av klirrande flasker. Men kva desse flaskene var, visste ho ikkje. Men det var ein ting til ho undra seg litt over: Mannen hadde hatt fleire turar ut i myra. I kjeledressen hadde ho funne eit krøllete ark med noko som likna på eit slags kart. Kva hadde han gjort ute i myra, og kvifor hadde han laga eit kart?

Elevane si oppgåve er å hjelpe den eldre dama med å finne ut kva mannen hennar heldt på med like før han døydde.

Oppgåver:

1. Sjå deg rundt, kvar er du og kva fortel staden deg? (Alle seier noko etter kvarandre. Ein skri-var noterar ned det som vert sagt.) Bruk kartet og finn avmerka plass.
2. Kva trur du den gamle mannen gjorde før han døydde? (Skrivaren noterer ned nokre stikkord.)
3. Grav på funnplassen og sjå om de finn noko. Kva slags planter og fargar kan de sjå og beskrive? (Gruppa blir samde om kva dei ser. Skrivaren noterer det som gruppa blir samde om.)



Måling av temperaturen i myra.



Funn av myrmjølk.

4. Kva kan du sei om jordveggane i gropa du graver? Tørt, fuktig, temperatur, svart/brun jord osv. (Skrivaren noterer stikkord.)
5. Plukk opp funnet, ver forsiktige! Vask reint og ta funnet med inn for testar. Tett gropa så godt som mogleg.
6. Tenk at funnet kan snakke til deg, kva seier det?
7. Sjekk funnet? Lukt, konsistens, pH, smak.
8. Er funnet ekte? Er noko falskt? Har funnet ei historisk bakgrunn?
9. Oppsummering, lag tittel på saka. Kva har du funne ut? Lag ein kort presentasjon som fortel dei andre gruppene om funnet.

Dei tørre brune klumpane:

Innleiande dramatisering: Ei storbyjente frå Oslo fortel at ho har arva eit jærhus av onkelen sin, som ho ikkje kjende. Huset var 100–150 år gammalt, og onkelen var kjent for å samle på eldre ting. I den eine delen av huset, som vart kalla skut, fann ho fullt av brune, tørre klumpar. Desse

lukta merkeleg og var stabla opp langs vegg. Kva er desse brune klumpane, og kvifor ligg dei i skuten/jærhuset?

Oppgåver:

1. Sjå deg rundt, kvar er du og kva fortel staden deg? (Alle seier noko etter kvarandre. Ein skrivar noterer ned det som vert sagt.) Kjenner de att landskapet? Kva veit de om denne landskapstypen frå før? (Gruppa blir samde om kunnskapen sin, og skrivaren noterer.)
2. Kva trur du jenta fann i huset til den avdøde onkelen? (Skrivaren noterer ned nokre stikkord.)
3. Grav på plassen og sjå om de finn noko. Kva slags planter og fargar kan de sjå og beskrive? (Gruppa blir samde om kva de ser. Skrivaren noterer det som gruppa blir samde om.)
4. Kva kan du seie om jordveggane i gropa de graver? Tørt, fuktig, temperatur, svart/brun jord osv. (Skrivaren noterer stikkord.)



Kvifor låg det ein støvel i myra? Bruk av vitensenteret si utstilling kan gje svaret.

5. Ta med noko av det de grev opp. Tett gropa så godt som mogleg.
6. Tenk at funnet kan snakke til deg, kva seier det?
7. Sjekk ut funnet. Lukt, konsistens, pH. Kan de bestemma humiditeten? Kva består funnet av?
8. Har funnet ei historisk bakgrunn/bruk? Kva er grunnen til dette? Kva har støvelen med dette å gjera?
9. Vis korleis dei forberedte dei tørre, brune klumpane?
10. Oppsummering, lag ein tittel på saka. Kva har de funne ut? Lag ei kort presentasjon som fortel dei andre gruppene om funnet.

Dinosaur?

Innleiande dramatisering: Ein liten gut har vore ute i myra og funne nokre beinrestar. Han spør mora kva det er «Kan det vera ein dinosaur?» Mora rekkjer ikkje å svare før han allereie har gitt oppdraget til elevane.



Elevane kvalitetsbestemmer torva.

Oppgåver:

1. Sjå deg rundt, kvar er du, og kva fortel staden deg? (Alle seier noko etter kvarandre. Ein skrivar noterer ned det som vert sagt.) Kjenner de att landskapet? Kva veit de om denne landskapstypen frå før? (Gruppa blir samde om kunnskapen sin, og skrivaren noterer.)
2. Sjå nøye på funnstaden. Kva slags planter og fargar kan de sjå og beskrive? (Gruppa blir samde om kunnskapen sin, og skrivaren noterer.)
3. Kjenner de att landskapet? Kva veit de om denne landskapstypen frå før? (Gruppa blir samde om kunnskapen sin, og skrivaren noterer.)
4. Trur de funnet er eldre eller yngre enn de sjølve? Kvifor meiner de dette? (Ingen får røre ved funnet enda.)
5. Plukk opp funnet, ver forsiktige! Gå til laboratoriet og tenk gjennom spørsmål 4 ein gong til. Lag eit kort drama om kva de trur har hendt.



Studie av skjelettet.

6. Kva slags kjensle fekk du når du stod ute i myra? Tenk tilbake til før du visste det du allereie veit.
7. Tenk at funnet kan snakke til deg, kva seier det?
8. Sjå nøye på funnet, lag kvar dykkar «eg ser-linje». Tenk farge, linjer, former og liknande.
9. Er funnet ekte? Er noko juks? Kva er ekte, og kva er i så fall juks?
10. Oppsummering, lag ein tittel på saka. Kva har de funne ut? Til slutt skal de alle lukke auga ei kort stund. Teikn ei skisse kvar av funnet, det første som fell deg inn. (Det kan vera berre ei linje, eller ein form eller ei farge.)

Kontinuerlige vurderingar

Kor vellukka dramatiseringa var overfor elevane, har me ulike meiningar om. Kanskje kunne det vore betre om me las opp ei historie eller at elevane fekk tildelt ei forteljing med påfølgjande oppgåver. Tilbakemelding frå elevane var varierende. For nokon verka dramatiseringa kunstig

og var meir til forvirring, medan dei fleste elevane gjekk ut etter introduksjonen med ei innleving i historia og ei undring t.d.

Historia med klirring i fjøset: «*Kanskje var den gamle mannen ein hemmeleg alkoholikar, og det var klirring frå desse flaskene den gamle kona høyrde?*». Elevgruppa var undrande og spørjande då dei vandra ut i kulturlandskapet.

Historia med dei tørre brune klumpane: «*Kan dette handla om torv?*» Her var det undring hjå elevane og ein kunne ane at enkelte elevar hadde litt kunnskap om torv. Kanskje var denne historia litt for enkelt. Elevane visste kanskje kva torv var, og at jær-buen brukte den til å fyre med i staden for ved. Men dei kjente ikkje til kvifor torva brenn så godt, korleis jær-buen henta opp torv, og kva dei gjorde med torva etter ho kom opp av jorda.

Historia med dinosaur: «*Dinosaurbein, det er jo stein, og dette liknar ikkje på stein.*» og «*Det må finnast spor der ungen har grove i myra og funne desse beinrestane.*» Elevane var engasjerte frå starten av, dei levde seg inn i historia og funderte på om det låg meir i myra der ungen hadde funne beinrestane.

Elevane arbeidde seg gjennom både spørsmål og praktisk oppgåver. Nokre av spørsmåla vart kanskje opplevd som litt rare, elevane var ikkje van med denne type spørsmål og denne måten å løysa ei oppgåve på. Men me såg likevel at spørsmåla fekk elevane inn i ei undrande setting som var eit av våre mål. Til dømes elevane som arbeidde med myrmjolk: «*Hadde det vore mjølk i flasken, hadde det vore flytande. Nå er det jo ein tjukk, kvit masse!*» Etter kvart som elevane fekk ut innhaldet i flaskene og undersøkt lukt, smak og pH, kom dei fram til at det faktisk var mjølk

i flaskene. Engasjementet til elevane viste at dei praktisk oppgåvene fall i smak. «Hands on»-aktivitetar er viktige for å erfare og tileigne seg kunnskap.

Elevane førte logg undervegs og brukte den aktivt mot rettleiarane, dei hadde behov for å få bekrefta at notata samsvarer med funn og observasjonar. Alle sansar blei nytta under oppdraget. Historiene hadde ulike typar oppgåver som innebar at elevane fekk bruke fleire typar læringsmetodar. På denne måten fekk dei ei større forståing for oppdraga sine og konklusjonen som dei skulle enda opp med.

Føre- og etterarbeid

Elevane starta med eit skjema der dei skulle reflektere over kva dei kunne om myra før opplegget, og mot slutten av økta skulle dei svara kva dei no visste om myra. Dette håpa me at skulle gje oss eit generelt bilete av kva kunnskap/tankar elevane hadde om myra. Det var stor variasjon i tilbakemeldinga, nokon meinte dei visste alt frå før, medan andre kunne vera meir detaljerte i sine forklaringar etterpå.

På skulen fekk elevane sjå eit maleri av Kitty Kielland som forestillar eit jærsk myrlandskap med torvbeen og torvstakkar. Biletet var med på å få elevane til å hugse kva dei gjorde og opplevde på Vitengarden. Uppfordra sette elevane seg i gruppene frå Vitengarden og rekonstruerte historiene som dei hadde vore med og løyst. Denne handlinga viste at elevane var engasjerte, og dei gav kvarandre tilbakemelding om kva dei hadde forstått, og kva dei satt igjen med etter undervisninga på Vitengarden. Det å høyra på desse samtalan gav oss eit viktig innblikk i kva grad



Etterarbeid på skulen.

me har klart å oppnå læring. Deretter laga dei sin eigen fagtekst, skreiv ei forteljing eller teikna ein teikneserie. Desse tekstane vart vurdert etter vurderingskriteria som elevane kjente til i forkant.

Samarbeidet

Når me ser tilbake på korleis samarbeidet har vore mellom vitensenteret og skulen, er me i det store og heile fornøgde, men nokre utfordringar har det jo vore. Det er viktig å involvere leiinga og fleire av lærarane på skulen ein samarbeider med. Gruppa har hatt ulik kompetanse, noko me har dradd nytte av. Under arbeidet har me hatt fleire hjerneransakingar kor både dårlege og gode idear har kome opp. Det har vore viktig med open kommunikasjon og fleksibilitet. Både skule, pedagogar og vitensenteret har vore optimistiske undervegs i prosjektet.

I ettertid ser me at vårt opplegg kan kombinere med eit prosjekt som Nærbo Ungdomsskule allereie har på 8. trinn, «Frå gard til hodl»

omfattar jærsk arkitektur, kulturlandskap og språk. I løpet av prosjektet er elevane innom på Vitengarden, blant anna bygger elevane eit jærhus med torvskut og besøker eit gammalt jærsk bygdetun, Grødaland. På skulen får de opplæring i arkitekturteoriar, lokale dialektar og lokale forfattarar som har latt seg inspirera av kulturlandskapet.

I dag har Vitengarden tatt inn «Mysterier i myra» som ein del av det generelle undervisings-tilbod ut til ungdomsskulen, dermed er opplegget tilgjengeleg for alle!

LITTERATURLISTE

Bjerketvedt & Pedersen (1996) 4.utg. *Grunnleggende Biologi og Miljølære*, Landbruksforlaget.

Blythe, Tina and ass. (1998): *The Teaching for Understanding Guide*, ISBN 0-7879-0993-9.

Ekeland P.R, Johansen O. I., Rygh O. & Busengdal Strand S., *Tellus 10 Natur- og Miljøfag for ungdomssteget*, Aschehoug.

Eksperiment 2710, *Myra – Snitt i myra*, Jærmuseet Vitengarden.

Frøyland, Merethe (2003): *Multiple erfaringar i multiple settingar – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidlingen*. Nordisk museologi, 2003/2, s. 51–70.

Gardner, Howard (2001): *Disciplin og dannelse. Betydningen af det sande, det smukke og det gode*. Nordisk Forlag A/S, København.

Taksdal, A., Undheim, S. & Watne, E (1994), *Torvbée og Tydling, Torv til nytte og poesi*, Hå kommune v. skule- og kulturkontoret.

UDIR (2006), *Kunnskapsløftet*, Utdanningsdirektoratet

Tidligere utgivelser av abm-skrift

- #1 Digitalisering av fotosamlinger
- #2 Reform 94 og museene
- #3 Befolkningens vurdering av folkebibliotekene
- #4 Statistikk for arkiv, bibliotek og museum 2002
- #5 Vei i vellinga. Håndbok i dokumentasjon av museumsgjenstander
- #6 Sømløs biblioteklov for sømløse bibliotek tjenester
- #7 Museumsarkitektur. En studie av nyere norske museumsbygg
- #8 Sømløs kunnskap. Om bruk av emnekart
- #9 Det handler om læring
- #10 Tegnspråk som offisielt språk
- #11 Statistikk for bibliotek og museum 2003
- #12 Museer og den flerkulturelle virkeligheten
- #13 ABM-institusjonene i Norden. Kompetanseoppbygging for et multikulturelt normalsamfunn
- #14 Biblioteket. Det normale rommet i fengselet
- #15 Konsolidering av museer – råd og vink
- #16 Kommunesammenslåing og arkivspørsmål
- #17 Norsk-engelsk ordliste med bibliotektermer
- #18 Folkebiblioteket som offentlig møteplass i en digital tid
- #19 Min stemme – vår historie. Dokumentasjon av nyere norsk innvandring
- #20 Bibliotekene i 2020. Rapport fra en scenariobasert strategiprosess
- #21 Nye muligheter i nye landskap. Arkivorganisering i Nederland og Sverige.
- #22 Bibliotekene og det flerkulturelle Norge
- #23 Statistikk for bibliotek og museum
- #24 Danser med ulver. Bibliotekene, utgiverne og de elektroniske kunnskapskildene
- #25 Arkivene, bibliotekene, museene og de nasjonale minoritetene
- #26 Brudd
- #27 Rom for lek og læring. Bibliotektilbudet til barn og ungdom
- #28 Arkiv, demokrati og rettferd
- #29 ICOMs museumsetiske regelverk
- #30 Bibliotekreform 2014.
- #31 Bibliotekreform 2014. Del 1: Strategier og tiltak
- #31 Bibliotekreform 2014. Del 2: Norgesbiblioteket – nettverk for kunnskap og kultur
- #32 Kulturarven til alle
- #33 Biblioteket Østfold. Nye veier for samarbeid
- #34 Ut av mørkerommet. Forvaltning av kulturhistorisk fotografi i Norge
- #35 Arkivdepoter – kartlegging av kompetansebehov
- #36 Statistikk for bibliotek og museum 2005
- #37 Barn og unges meninger om museum
- #38 Museene i 2025. Ulike scenarier utarbeidet for ABM-utvikling av ECON analyse
- #39 Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken
- #40 Til kildene! Kartlegging av lokale og regionale arkiver
- #41 Statistikk for bibliotek og museum 2006
- #42 Bibliotekreform 2014. Oppsummering av høringsuttalelser
- #43 Minnehåndtering. Metode for digital langtidslagring i kommunal sektor
- #44 Standard for fotokatalogisering
- #45 På rett hylle med åndsverkloven. En veiledning i opphavsrett for arkiv, bibliotek og museum
- #46 Hvem er de og hvor går de? Om brukeradferd i norske storbybibliotek.
- #47 Les for meg, pliiis! Om barn, litteratur og språk
- #48 Standard for gjenstandskatalogisering
- #49 Statistikk for arkiv, bibliotek og museum 2007
- #50 På nett? Tilgjengelighet og web i abm-sektoren
- #51 Viktig og vakkert. Utvalgs kriterier for fotografi
- #52 Forsikring av museums virksomhet. Av Niels Georg Beer Holm
- #53 Katalogdata. Juridiske problemstillinger knyttet til eierskap og produksjon. Av Vebjørn Søndersrød
- #54 Se på – ta på – hør på. Om tilgjengelighet og formidling. Erfaringer fra Bergen byarkiv.
- #55 Digitalisering av fotosamlinger. Av Hege Oulie
- #56 Kompetanseutvikling i bibliotek. Rammer og prioriteringer
- #57 Statistikk for arkiv, bibliotek og museum 2008
- #58 Innkjøpsordningene – en sterk kulturpolitikk
- #59 Vel bevart? Tilstandsvurdering av museumssamlinger
- #60 Fragmentering eller fellesløsning? Organisering av norsk bibliografisk produksjon

Skriftserien fås gratis ved henvendelse til ABM-utvikling så langt opplaget rekker. Den er også tilgjengelig på www.abm-utvikling.no.

