



Historieundervisning utenfor skolen. Samarbeid med museer og den kulturelle skolesekken (DKS)

Lasse Sonne

Historieundervisning eller læring gjennom historie trenger ikke bare å foregå innenfor rammene av et klasserom eller en skole. Det finnes mange andre muligheter, som vi skal se på i denne artikkelen. Måten vi som mennesker blir ansett å lære på, er vanligvis gjennom formell utdanning ved skoler og universiteter. Viktige faktorer for læring er dog også ikke-formell og uformell læring (Andersson & Aronsson, 2004; Aronsson & Larsson, 2002; Bergdahl, 1985; Bergsland, 2003; Insulander, 2005; Kverndokk, 2007; Eskilsson, 2008; Axelsson, 2009; Jarvis, 2005, 2007, 2008; Sonne 2009). Blant annet EU og Nordisk ministerråd oppmuntrer til utvikling av det som kan kalles lærende samfunn på felles-europeisk og fellesnordisk nivå gjennom en kultur- og utdanningspolitikk med det formål å stimulere økonomisk og annen samfunnsutvikling. Et resultat av denne politikken er for eksempel EUs program for livslang læring, som også har fått stor innflytelse på hvordan det tenkes rundt læring i Norge. I Norden er det Nordisk ministerråds Nordplus-program som har hatt størst innflytelse på hvordan vi utvikler og arbeider med læring i Norge.

Læring og livslang læring er viktig i en sosioøkonomisk og sosiopolitisk sammenheng for å utvikle både regioner og nasjoner. Ikke desto mindre er det fortsatt ikke så vanlig å sette historieundervisning inn i denne sammenhengen. Dette gjelder også kulturarvsinstitusjoner som arkiver, biblioteker og museer. Disse institusjonene blir ofte sett på som hovedsakelig å ha som formål å samle, lagre og formidle kulturarv og historiske fortellinger, men ikke å gi samfunnet kompetanse som er viktig for arbeidsmarkedet og samfunnet som helhet (Gustavsson, 2003).

Som en konsekvens blir disse institusjonene ikke tatt på alvor som utdannings- eller læringsinstitusjoner sammenlignet med mer tradisjonelle utdanningsinstitusjoner (Hooper-Greenhill, 2004; Ehlers, 2007; Säljö, 2000, 2005). Årsaken er at læringsutbytte som oppnås i kulturarvsinstitusjoner, er vanskelig å måle sammenlignet med mer formelle institusjoner, til tross for at noen læringsprosesser kan tenkes å faktisk være mer effektive i ikke-formelle eller uformelle miljøer (Ekholm & Härd, 2000; Jarvis, 2006). Det er også et problem at kulturarv og historie ofte har et isolert nasjonalt utgangspunkt, noe som er begrensende for å sette historie og kulturarv inn i en internasjonal og universell læringsammenheng (Marshall & Bottomore, 1992; Cajani, 2007; Brubaker, 1992). Dette er en utfordring, da det da ikke kommer frem på hvilken måte historie, kultur og kulturarvsinstitusjoner spiller en rolle i sosioøkonomisk og andre former for samfunnsmessig utvikling.

OECD har utviklet generelle indikatorer for å analysere livslang læring, beskrevet i en rekke publikasjoner (OECD, 1996, 1999, 2001 og 2004). Disse er preget av et helhetlig syn på læring som dekker alle målrettede læringsaktiviteter som tar sikte på å forbedre kunnskap og kompetanse for alle individer som deltar i læringsaktiviteter, slik som personlig utvikling og kunnskapsutvikling med økonomiske, sosiale og kulturelle mål. Det anerkjennes også at prioriteringene blant disse målene kan endres i løpet av et individs levetid (OECD, 2007).

EU har utviklet åtte nøkkelkompetanser for livslang læring som fra 2008 er implementert i EØS og dermed i Norge (Europalov, 2022). Nøkkelkompetansene er:

- 1) kommunikativ kompetanse i morsmål
- 2) kommunikativ kompetanse i fremmedspråk
- 3) matematisk kompetanse og naturvitenskapelig og teknologisk basiskompetanse
- 4) digital kompetanse
- 5) læringskompetanse
- 6) interpersonlige og interkulturelle og sosiale kompetanser og medborgerkompetanse

- 7) iverksetterånd/entreprenørskap
- 8) kulturell uttrykksevne

Et problem som er fremhevet i internasjonal forskning, er den manglende anerkjennelse av kompetansene fire til åtte. Her er det i høy grad snakk om såkalt ikke-pensumrelaterte kompetanser som især alternative læringsmiljøer som eksempelvis kulturarvsinstitusjoner tilbyr (Halász & Michel, 2011). Ikke desto mindre erkjennes det av EU i flere policydokumenter at hvert individ trenger disse kompetansene for personlig utvikling, aktivt medborgerskap, sosial inkludering og sysselsetting. Problemet er imidlertid hvordan man skal vurdere eller måle graden av oppnåelse av disse kompetansene. Det er en vesentlig problemstilling, ettersom erfaringen har vist at det som effektivt kan vurderes i en læreplan, ofte tas mer alvorlig av lærere og samfunnet. Det er derfor mer sannsynlig at det som direkte kan måles, er det som blir lært og undervist i. Samtidig er det en utfordring at mange av disse «usynlige» kompetansene har en tendens til ikke å bli utviklet mest effektivt i læringsmiljøer ved tradisjonelle formelle utdanningsinstitusjoner. I stedet kan de kanskje utvikles mer effektivt i uformelle eller ikke-formelle kontekster eller læringsmiljøer, som ved en kulturarvsinstitusjon eller i en annen kontekst som private foreninger, teatre, idrett, tv etc. (Karlsson & Zander, 2004; Clarke et al., 2002; Zipsane, 2007a, 2007b, 2007c; Riddersporre, 2006).

Kulturarvspedagogikk som begrep ble introdusert og utviklet i Norden av Eva & Henrik Sjögren Zipsane. Begrepet er et samlebegrep for læringsprosesser som involverer både materielle og immaterielle kulturlevninger, og som gjerne foregår innenfor rammen av en kulturarvsinstitusjon (Zipsane & Zipsane, 2006, s. 10; Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik, 2005). Begrepet har sin opprinnelse fra 1960-tallet, da kulturhistoriske museer begynte å ansette museumsundervisere eller museumsformidlere som utviklet programmer for især skoleklasser (Zipsane, 2006, s. 10). Eva og Henrik Sjögren Zipsane definerte kulturarvspedagogikk innenfor fire områder:

«*Kulturmiljøpedagogikken* tar sitt utgangspunkt i bruken av kulturmiljøet, altså f.eks. arkeologiske fralegninger, kulturhistoriske bygninger, større bygnings- og landskapsmiljøer osv. Disse miljøers iboende autentisitet – 'det var nøyaktig her det skjedde!' – er av

sentral betydning for kulturmiljøpedagogikken. Deltakernes assosiasjoner ut fra det de ser, hører, eventuelt rører ved og i det hele tatt sanser 'in situ', kan utpekes som karakteristisk ved læringsprosessen» (Zipsane, 2006, s. 10).¹⁰³

«*Museumspedagogikken* kan umiddelbart være vanskeligere å fange, men tar sitt utgangspunkt i de forskjellige samlinger med den museumsfrembrakte autentisitet i disse (da samlingene nesten alltid er tatt ut av og bort fra sin før-museale sammenheng) også innlevelsen og gestaltningen er av sentral betydning i museumspedagogikken – og disiplinbeskrivelsen kan sies å være dekkende for både kulturhistoriske innendørsmuseer og frilandsmuseer. At deltakerne gjennom hjelp til egen innlevelsessevne tilegner seg overbevisningen om at 'sånn her kan det godt ha artet seg!' kan utpekes som karakteristisk ved læreprosessen» (Zipsane, 2006, s. 10–11).¹⁰⁴

«*Arkivpedagogikken* tar sitt utgangspunkt i arkivaliene. Som for kulturmiljøpedagogikken spiller også her den ibonende autentisitet en helt sentral rolle. 'Det her er den ekte skriftlige arven som per definisjon dokumenterer/definerer den tid og situasjon de ble skapt i!' I læringen utnytter man således at 'fortiden snakker direkte til oss' og oppdagerglede inntil nesten en detektivisk jakt på 'dokumentasjon' kan utpekes som karakteristisk for læreprosessen» (Zipsane, 2006, s. 11).¹⁰⁵

«*Kunstpædagogikken* har dobbelt utgangspunkt. Dels er det snakk om de kunstneriske 'bildene' som finnes rundt oss, og dels er det de bildene som i en eller annen utstrekning utgir seg for å være av dokumenterende karakter, f.eks. fotografier eller filmproduksjoner. Spenningsfeltet mellom fiksjon og fakta blir gjennom arbeidet med dels tolkninger og dels deltakernes egen kreativitet karakteristisk for læreprosessen» (Zipsane, 2006, s. 11).¹⁰⁶

I tillegg til de fire kulturarvspedagogiske områdene som er definert av Sjøgren Zipsane (2006, 2008), kan vi introdusere begrepet *bibliotekspedagogikk*, som forholder seg til læring på biblioteksinstitusjoner på samme måte som i de øvrige fire institusjonstypene. Bibliotekspedagogikk er en profesjon som de fire andre, men den er ikke særlig utviklet eller utbredt. Bibliotekspedagogikk dreier seg gjerne om undervisning av barn på biblioteker (Tellgren, 2020). Et kanskje bedre begrep å bruke er *biblioteksdidaktikk*, som handler om

¹⁰³ Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

¹⁰⁴ Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

¹⁰⁵ Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

¹⁰⁶ Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

situasjoner og aktiviteter på biblioteker som har med læring å gjøre, og som dermed relaterer seg til bibliotekarenes pedagogiske kompetanse (Laskie, 2017; Kjellberg, 2018).

Kulturarvsinstitusjoner og skolen

I en svensk undersøkelse har samarbeidet mellom kulturarvsinstitusjoner og skolene blitt undersøkt. Undersøkelsen viser at det fortsatt er en lang vei å gå med hensyn til å utvikle samarbeidet. Innenfor kulturarvsområdet har det vært en tendens til at museene har dominerert og først og fremst forsket på seg selv. I skoleverket er det særlig grunnskolen som har vært i fokus. Dette har sannsynligvis sitt utspring i hvordan det fra politisk side blir sett på forholdet mellom kulturarv og skole. Mens det finnes en tydelig oppfordring til at kulturarvsinstitusjonene skal være en ressurs for skolen, er det en mangel på oppfordring om at skolen skal bruke kulturarvsinstitusjoner som ressurser i skolens undervisning (Zipsane, Löfstedt & Lundborg, uten dato, s.3-4). Dermed finnes det et tydelig skille mellom det som foregår av læring i kulturarvssektoren, og det som foregår i skolen. Kulturarvsområdet og skolen er to forskjellige verdener som i tillegg er styrt via forskjellige departementer.

I Norge er samarbeidet mellom kulturarvsområdet og skolen i stor grad organisert via Den kulturelle skolesekken (DKS), som er en nasjonal satsing. DKS har vært en del av den norske regjeringens kulturpolitiske satsing siden 2001. Satsingen betyr at alle elever på årstrinn 1.–13. er en del av ordningen.

Formålet med DKS er at alle skoleelever skal få et tilbud som innebærer møter med kultur, kulturarv og kunst. DKS er et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Siden 2016 har Kulturtanken hatt det nasjonale ansvaret for ordningen (tidligere Rikskonsertene). Gjennom ordningen får elever og skoler mulighet til å oppleve og gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk av alle forskjellige slag.

DKS blir finansiert av spillemidler fra Norsk Tipping. Spillemidlene fordeles av Kulturtanken til fylkeskommunene og kommunene. Vanligvis forvaltes DKS av fylkeskommunene, men i noen tilfeller mottar kommunene midlene utenom fylkeskommunene. I

tillegg til spillemidler støtter fylkeskommunene tiltak innenfor kunst og kultur med ekstra midler. Derfor er den samlede økonomien til DKS større enn potten med spillemidler.

Målet med DKS er å medvirke til at alle elever i skolen får et profesjonalisert kunst- og kulturtilbud, og å legge til rette for at elever i skolen skal få adgang til, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk av all slag. Dessuten er målet at DKS skal medvirke til å utvikle en helhetlig innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål (St.meld. nr. 8 (2007–2008)).

Ifølge St.meld. nr. 8 (2007–2008) skal DKS utformes og vurderes ut fra følgende prinsipper for ordningen:

- DKS skal være en varig ordning for elever i skolen.
- DKS skal favne om alle elever i grunnskolen og den videregående opplæring, uavhengig av hvilken skole eleven går på, og hvilken økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn elevene har.
- DKS skal bidra til å realisere mål i skolens læreplanverk. Innholdet i kunst- og kulturtilbud i DKS skal medvirke til å realisere skolens mål som de kommer til uttrykk i den generelle del av læreplanverket og i de forskjellige læreplanene.
- Elevene i skolen skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med høy kunstkvalitet.
- DKS skal omfatte forskjellige kunst- og kulturuttrykk med røtter i et mangfold av kulturer og fra ulike tidsperioder.
- Musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv skal være representert i DKS, og det skal være variasjon i formidlingsmåtene.
- Elevene i skolen skal sikres et regelmessig tilbud på alle klassetrinn.
- Arbeidet med DKS skal skje i et godt samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på alle nivåer. Det skal sikres god forankring og tid til planlegging i skolen.
- Opplæringssektoren (skolen) har ansvaret for å legge før- og etterarbeid pedagogisk til rette for elevene, mens kulturektoren har ansvaret for selve kulturinnholdet i DKS. Kulturektoren har i tillegg ansvaret for å informere om innholdet i DKS-tilbudet i god tid.

- DKS må forankres lokalt, i den enkelte skolen, kommunen og fylket. Dette for å sikre lokal entusiasme og god rom for mange lokale varianter, så alle skal kunne kjenne eierskap til DKS.

DKS er en utviklet ordning, men den er langt fra perfekt. En forskningsrapport poengterte en rekke utfordringer med ordningen allerede i 2003. Med tanke på implementering av DKS påpekte rapporten at det burde sees nærmere på prosesser på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå (Aslaksen, Borgen & Kjørholt, 2003). Det burde sees nærmere på ulike aktører, interesser og posisjoner; på organisering, utforming og ulike modeller; på gjennomføring i henhold til formulerte målsettinger; på gjennomføring i henhold til forventninger på ulike nivåer; på DKS som formulert og erfart læreplan; på utilsiktede konsekvenser samt på ressursbruk og behov.

Rapporten pekte i tillegg på at det burde sees nærmere på tolkninger av Den kulturelle skolesekken; på aktørenes opplevelser og erfaringer; på ulike forståelser fra ulike perspektiver; på møter mellom kunst, kultur og barn og unge samt på DKS' plass i skolehverdagen.

Til slutt tok rapporten tak i om DKS burde innpasses i generelle kompetanseutviklingsmål som er formulert i læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), nå LK20 (LK20, 2022), samt *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (2011), *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) og *Fag – fordypning – forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Alle disse dokumentene har lagt og legger føringer for undervisning i norsk skole.

DKS er en interessant ordning, men det er mye som fortsatt kan utvikles videre. En utfordring er sannsynligvis at DKS er et samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Noe som kan vekke frustrasjon blant kulturarbeidere, er at de kan oppleve lærerne som uinteresserte, likegyldige eller likefrem negative til DKS-tilbud (Christoffersen 2013). Mange lærere i skolen opplever på sin side at det kan være vanskelig å se hva DKS er godt for med tanke på deres undervisning i skolen. Brobygging mellom de to departementene er avgjørende for å få DKS til å fungere og gi mening i henhold til skolens nasjonale føringer. En mulighet med henblikk på at DKS skal gi mer mening i

en travel skolehverdag, er å videreutvikle DKS ved å få den innplassert i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, samt at den tilpasses læreplanverket for norsk skole. I tillegg bør læringsutbyttene fra DKS kunne måles og evalueres slik at DKS blir et uformelt eller ikke-formelt læringsbidrag til den formelle læringsstrukturen som skolen er. Dermed kan også for eksempel museumsinstitusjoner utvikle seg til å bli seriøse aktører som bidrar til formell læring i skolen ved å være en relevant arena for uformell læring utenfor skolens fysiske rammer (Sonne, 2020).

Denne diskusjonen er dog ikke helt enkel. Det er mange interesser i spill, og de handler blant annet om hvem som skal ha makten til å bestemme innhold og mål i DKS. Er det skolene, kulturarvsinstitusjonene, Kulturdepartementet eller departementet med ansvar for skolen? Et annet spørsmål er hvordan samarbeidet i praksis bør etableres og utvikles. Her er det fortsatt behov for mye utviklingsarbeid. En mulighet kunne eventuelt være å utvikle et såkalt tredje rom mellom skolen og kulturarvsinstitusjonen, der en ny type samarbeid og utviklingsarena ble etablert i rommet mellom skolen og kulturarvsinstitusjonen.

I de øvrige nordiske landene finnes det ordninger som kan sammenlignes med DKS. I Sverige heter denne *Skapande skola*, som ble påbegynt i 2008 etter vedtak i 2007. *Skapande skola* ble opprettet etter inspirasjon fra DKS og handler på samme måte som DKS om samarbeid mellom kulturområdet og skolen (Risan, 2020, s. 29). I Danmark heter ordningen *Skoletjenesten* og har røtter tilbake til 1970. Det første samarbeidet ble etablert mellom Biologisk Samling, Københavns Kommunes skolevesen og Zoologisk Museum i København. Senere har *Skoletjenesten* blitt etablert formelt, og samarbeidet har blitt utvidet fra å involvere få parter til å involvere kulturinstitusjoner over hele Danmark. *Skoletjenesten* i Danmark blir finansiert med midler fra Børne- og Undervisningsministeriet, Kulturministeriet, Københavns Kommune og Frederiksberg Kommune. Administrasjonen er lokalisert til København og Københavns Kommune ved Børne- og Ungdomsforvaltningen (Olesen, 2020, s. 37–48). I Finland er samarbeidet mellom kulturinstitusjoner mer løst formulert enn i Danmark, Norge og Sverige. Finansieringen er generelt mindre i Finland enn i de tre andre landene. Likevel går de pedagogiske aktivitetene ved blant annet museer tilbake til 1970-tallet. Mange prosjekter har blitt gjennomført gjennom årene, men det finnes ikke egentlig en museumspedagogisk utdanning i Finland. Årsaken til den be-

grensede profesjonaliseringen av museumspedagogikk i Finland kan sees som en generell mangel på finansiering til det pedagogiske samarbeidet og til samarbeidet med skolene (Levä, 2020, s. 51–57).

DKS er en omfattende ordning, som involverer hele Norge. I 2021 var det totalt 3 071 aktiviteter i grunnskolen og i videregående skole. Antall arrangementer var 37 822 totalt for grunnskole og videregående skole. Antall deltakere/publikum var i 2021 totalt 1 465 678 fra grunnskolen og videregående skole (Kulturtanken 2022, s. 23).

Ifølge DKS defineres en aktivitet som «en avgrenset periode hvor en bestemt kunst- eller kulturproduksjon er tilgjengelig i form av en serie arrangementer i et bestemt geografisk område. En aktivitet er enten en turné (produksjonen reiser for å besøke elevene), en besøksperiode for et stasjonært tilbud (elevene reiser for å besøke produksjonen, for eksempel til et museum, et teater eller en konsertsal) eller en mellomting (elevene møter en omreisende produksjon for eksempel i et kulturhus eller ved en annen skole). En aktivitet er en planlagt serie arrangementer med en og samme produksjon» (Kulturtanken 2022, s. 18).

Et arrangement er ifølge DKS «en felles betegnelse for enkeltstående konserter, forestillinger, omvisninger, forfattermøter, verksteder eller lignende. Det dreier seg om en gruppe elevers felles og samtidige møte med en kunst- eller kulturproduksjon, enten det skjer på skolen eller utenfor. Antallet arrangementer viser hvor mange ganger en kunst- eller kulturproduksjon ble opplevd av stadig nye grupper av elever i løpet av aktivitetens besøksperiode» (Kulturtanken 2022, s. 18).

Eksempler på DKS-tilbud i Vestfold

Eksempler på DKS-aktiviteter og arrangementer å velge fra er dermed mange. I det følgende er det valgt ut noen eksempler på DKS-tilbudet i Vestfold som leveres av Vestfold-museene. Dette for å gi et innblikk i hvordan DKS fungerer, og hva som er målet med de forskjellige tilbudene.

Eksempel 1: Historien bak Eidsfoss jernverk

På dette DKS-opplegget for 7. trinn blir elevene kjent med historien bak Eidsfoss jernverk og tiden da Danmark og Norge var en felles nasjon med enevælde og begynnende industrialisering. Elevene lærer om livet på gamle Eidsfoss for barna, arbeidere på verket, kvinnene og verkseieren.

Opplegget er et godt eksempel på samarbeid mellom skole og museum, for det er forankret i de nye læreplanene fra 2020 med hovedvekt på samfunnsfag. Det finnes en tydelig beskrivelse på museets hjemmeside om at et formål med DKS-tilbudet er å vise sammenhengen mellom geografiske og historiske forhold med utgangspunkt i jernverket. I tillegg tar opplegget opp hvordan makt og ressurser ble fordelt på jernverket, og hvilke endringer som skjedde i samfunnet mens jernverket var i drift. Elevene får en variert dag der de får delta i skapende arbeid, utforske på egen hånd utendørs, og delta aktivt i dialog og refleksjon med museets pedagoger.

Opplegget er tredelt:

Del 1 består av besøk hos den historiske karakteren lærer Sandnes. Tur i lokalområdet og besøk i skolestua med historietime om Eidsfoss jernverk.

Del 2 består av besøk hos en former på verket og på Eidsfoss Jernverkmuseum. Elevene lærer om produksjonen på Eidsfoss og får selv være med og støpe sin egen gjenstand.

Del 3 består av besøk hos formerenken Elise Kristensen i Bråtagata. Elevene blir kjent med hennes liv og hverdag, og deltar i en kulturløype i landskapet.

I tillegg til at museet har en tydelig aktivitetsbeskrivelse for opplegget på sin nettside, finnes beskrivelser av kompetansemål rettet direkte mot undervisningen i samfunnsfag og i kunst og håndverk.

Kompetansemålene relatert til samfunnsfag og LK20 beskrives på følgende måte:

utforske hvordan mennesker i fortiden livnærte seg, og samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlaget og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosetningsmønstre

beskrive geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden og reflektere over hvordan disse hovedtrekkene påvirker mennesker som bor der

Kompetansemålet relatert til kunst og håndverk og LK20 beskrives på følgende måte:

bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte

Det er interessant at museet så direkte har vært inne i læreplanene for samfunnsfag og kunst og håndverk på Utdanningsdirektoratets hjemmeside og tatt utgangspunkt i disse ved utviklingen av DKS-tilbudet. Det er klart at arbeidet med å samkjøre DKS-tilbudet med kompetansemålene i læreplanen kan spisses og gjøres mer detaljerte. Samtidig er dette et godt eksempel på hvordan museet som en uformell læringsarena forholder seg direkte til skolens mål med undervisningen. Dermed styrker museet sin relevans som supplement til skolen som formell læringsarena (Vestfoldmuseene 1, 2022).

Eksempel 2: Berger museum. Tekstilindustri før og nå

Dette DKS-tilbudet er målrettet mot 8. trinn og har temaet «Tekstilindustri før og nå». Hvor kommer klærne våre fra, og hvorfor produserer vi ikke lenger klær i Norge? I løpet av opplegget skal elevene igjennom to temaøkter, etterfulgt av en oppgave i verkstedet. Opplegget er delt i to deler:

Del 1: Den nye arbeidsdagen. Det blir introdusert at Berger er et av Norges best bevarte industrisamfunn, med to tekstilfabrikker og arbeiderboliger. Det suksessrike Berger-pleddet ble produsert her. Dessuten blir det påpekt at Berger museum befinner seg i den nedlagte tekstilfabrikken Fossekleven fabrikk, som drives sammen med Fossekleiva kultursenter. I opplegget settes søkelyset på den industrielle revolusjonen i Storbritannia samt arbeidsvilkår i tekstilindustrien på Berger for mer enn 100 år siden. Del 1 handler om forutsetninger for etablering av industri. Sammen med museumspedagogene snakkes det om overgangen fra håndarbeid til bruk av maskiner. Elevene får selv prøve å karde og spinne

for hånd. Det sees på paralleller mellom arbeidsvilkår på Berger og i tekstilindustrien i dag. Elevene deltar også i en aktivitetsløype.

Del 2: Motebegrepet. I denne delen blir motebegrepet diskutert. Det blir diskutert hva mote er, og hvem som bestemmer hva mote er. Sosial dumping og maktstrukturer blir diskutert og problematisert. Det stilles spørsmål som hvor klærne våre kommer fra, og hvorfor vi ikke lenger produserer klær i Norge. Med utgangspunkt i tekstilindustrien på Berger blir den industrielle revolusjonen, arbeidsvilkår før og i dag, miljøproblematikk og globalisme diskutert. Elevene deltar etter dette i et verksted som tar utgangspunkt i Berger museums mønstersamling. Elevene får mulighet til å jobbe i grupper og designe og trykke sitt eget Berger-pledd ved bruk av sjablonger.

Det vises ikke direkte til kompetansemål i LK20, selv om det ville være enkelt å gjøre det. Flere temaer i opplegget tar utgangspunkt i samfunnsfag og beskrivelsen av kompetansemål for 10. trinn. I tillegg kan en del av det som blir diskutert, relateres til kjerneelementer om bærekraftig utvikling i samfunnsfag og/eller det tverrfaglige temaet i LK20 generelt om bærekraftig utvikling.

Ikke desto mindre er opplegget interessant fordi det anvendes pedagogiske grep som også brukes i skolen. For det første legges det vekt på elevsentrert eller elevaktiverende læring i form av å jobbe i verksted og være med på å designe og trykke et eget Bergerpledd ved bruk av sjablonger. Her finnes i tillegg et element av kreativitet som kan relateres til tverrfaglighet. Noe annet interessant ved opplegget er bruken av «flipped classroom», eller omvendt undervisning, hvor elevene ser en videoforelesning på nettet og bruker tiden på lærestedet (i dette tilfellet Berger museum) til oppgaveløsning og gruppearbeid. På museets hjemmeside er det lagt opp en film som det anbefales å se som forberedelse til besøk. Det er en film som viser hvordan ull blir behandlet for å bli til et ferdig produkt (Vestfoldmuseene 2, 2022).

Eksempel 3: Det angår også deg (Berg, Sandefjord, Larvik og Tønsberg)

DKS-tilbudet «Det angår også deg – Demokrati og menneskerettigheter i Vestfold» handler om hvordan holocaust rammet familier i Vestfold. Det handler dessuten om brudd på menneskerettighetene og om demokratiets betydning og hva som skjer med menneskerettig-

heter når demokratiet blir fjernet fra et samfunn. Arbeidet med undervisningsopplegget ble påbegynt i 2013. Det ble rettet mot målgruppen elever i ungdomsskolen og videregående skole i Vestfold. Opplegget tar for seg nazismens raseideologi og dehumaniseringen av den jødiske befolkningen. Elevene blir kjent med forløpet frem til arrestasjonen av de norske jødene i 1942, og hvordan nazistenes ønske om å tilintetgjøre alle jøder rammet de lokale familiene i Vestfold. Sentrale begreper som brukes gjennomgående, er demokrati og menneskerettigheter.

DKS-tilbudet foregår i skrivende stund (2022) i byene Larvik og Sandefjord samt på Berg fengsel i Vestfold.

Det er Vestfoldarkivet i Sandefjord som har ansvar for opplegget på Berg fengsel. Ved DKS-tilbudet tilbys foredrag og omvisning i fengselet, som var interneringsleir for jøder under andre verdenskrig. Berg interneringsleir var en uferdig leir som ble bygget av leirens første fanger, 336 jøder som ble internert fra 26. oktober 1942. En måned senere ble det foretatt en seleksjon. 60 menn som var gift med ikke-jødiske kvinner, ble holdt tilbake, mens resten ble sendt for deportasjon med transportskipet DS «Donau» til den nazistiske konsentrasjons- og tilintetgjørelsesleiren i Auschwitz. De gjenværende ble sittende frem til 1. mai 1945, da de ble frigitt og sendt til Kjesäter flyktningmottak i Sverige.

Museums- og arkivformidlingen på Berg har et personlig preg. Formidleren Ulla Nachtsterns morfar, Moritz Nachtstern, var én av de jødene som ble deportert fra Vestfold og Norge. Til sammen ble 773 jøder sendt til Auschwitz fra Norge gjennom tre deportasjoner. Kun 34 menn overlevde. Nachtstern var én av dem. Da han kom tilbake – og møtte Rachel Tomsinsky, som ble hans kone – begynte han å fortelle sin historie til henne. Tomsinsky skrev den ned. I 1949 ble Nachtsterns historie utgitt i bokform som den første norske holocaust-beretningen. Originalmanuskriptet befinner seg i Vestfoldarkivet. Nachtsterns historie går som en rød tråd gjennom formidlingen.

Opplegget på Berg fengsel retter seg mot elever på ungdomsskolens 9. og 10. trinn. Elevene tas imot på Berg fengsel. Elevene blir kjent med arrestasjonen og deportasjonen av norske jøder, personliggjort gjennom enkeltmennesker og stedets historikk. Ifølge informasjon på Vestfoldmuseenes hjemmeside skaper de historiske kildene autentisitet og kunnskap om hvor vi henter vår sikre viten om hva som har skjedd. Det tilbys foredrag,

omvisning i straffecellene og arbeid med kilder knyttet til jødiske familier i Vestfold. Omfanget av DKS-tilbudet er fleksibelt og kan avtales individuelt på forhånd (Vestfoldmuseene 3, 2022).

I Sandefjord gis DKS-tilbudet ved Hvalfangstmuseet med 10. trinn og videregående skole som målgruppe. Kompetansemålet er utvalgt etter LK20 med fokus på demokrati-forståelse og deltakelse. Elevene skal forstå hvorfor konflikter har oppstått, og hvordan de er blitt og blir håndtert. Det henvises videre til at DKS-tilbudet skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Via samfunnsfag skal elevene delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. DKS-tilbudet knytter seg sluttelig til at elevene skal kunne gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord som holocaust (Vestfoldmuseene 4, 2022).

I Larvik er målgruppen for DKS-tilbudet 9. trinn og vg3. Elevene blir ifølge beskrivelsen på Vestfoldmuseenes hjemmeside kjent med livet og skjebnen til familien Sachnowitz, som da krigen brøt ut, besto av faren Israel Sachnowitz og barna Martin, Elias, Samuel, Rita, Marie, Herman, Frida og Frank. Hele familien Sachnowitz ble deportert og sendt til utryddelsesleiren i Auschwitz. Bare Herman Sachnowitz overlevde. Han kom tilbake til Larvik og bygget opp et liv etter krigen. I 1976 kom boken «Det angår også deg». Boken ble skrevet av Arnold Jacoby, og ble i 2016 kåret til en av de ti viktigste bøkene om andre verdenskrig i Norge.

Undervisningsopplegget introduseres med at elevene blir kjent med familien Sachnowitz' historie og deres skjebne. Familiens skjebne settes inn i en større historisk og samfunnsmessig sammenheng. Etter introduksjonen tas elevene med på en byvandring. Museumsformidlerne forteller videre om familien Sachnowitz' liv og skjebne på forskjellige steder i Larvik som familien hadde tilknytning til (Vestfoldmuseene 5, 2022).

I Tønsberg gis DKS-tilbudet ved kunstmuseet Haugar med tittelen Victor Lind og snublesteinene. Victor Lind er kunstner og kunstformidler. Opplegget er rettet mot 9. trinn og er inndelt i tre deler. Første del er formidling i kunstutstillingen. Gjennom en dialogbasert formidling deles opplevelser, forundring og kunnskap. Formidlingens form og innhold

knyttet særlig til læringsmålene i kunst og håndverk, kunst, design og arkitektur, norsk, samfunnsfag og historie.

Del 2 er gruppeverksted. I denne delen går elevene direkte til kildene og bruker arkivmateriale for å sette seg inn i bakgrunnsinformasjonen om personene som har bodd eller hadde forretningsvirksomhet på de ulike adressene der det ligger snublesteiner. I Tønsberg bodde det tre jødiske familier: Koklin, Jaffe og Plesansky. Nær alle familiemedlemmene ble arrestert og deportert høsten 1942. Ingen av dem vendte tilbake. Det er satt ned 16 snublesteiner til minne om de drepte. Snublesteiner er et kunstprosjekt med minnesmerker over Nazi-Tysklands ofre før og under andre verdenskrig. Prosjektet ble startet av den tyske kunstneren Gunter Demnig i 1993 i Tyskland. En snublestein består av en liten stein med en minneplate i messing som støpes ned i asfalten ved steder der jøder, eller andre ofre for nazismen, bodde eller arbeidet før de ble deportert og i de fleste tilfeller drept. Formålet med å «snuble» over en snublestein er å bli oppmerksom på forbrytelsen som skjedde nettopp der steinen er lagt ned. Snublesteiner bidrar til refleksjon over det som skjedde i eget land, i egen by og kanskje også i eget nabolag.

Del 3 består av en byvandring. Elever og lærere tar turen ut for å finne stedene hvor snublesteinene ligger. Elevene deler med resten av klassen hva de har funnet, og blir kjent med familiene og deres historier underveis i byvandringen. Elevene bruker egne mobilkameraer og lager sitt eget digitale minnesmerke med bilder fra denne dagen. Etter opplegget kan elevene sette fotografiene sammen i en collage. De kan også skrive en tekst om hva de har tatt bilde av, og hva som skjedde nettopp her på denne plassen under andre verdenskrig (Vestfoldmuseene 6, 2022).

Som det kommer frem, relaterer prosjektet seg til de forskjellige læreplanene for ungdomsskolen og videregående skole på forskjellige måter og er ambisiøst i den forbindelse. Det kommer dessuten frem at forskjellige læringsmetoder anvendes. Blant annet foredrag, byvandring, dialogbasert undervisning og kunstformidling. I tillegg finnes det en dimensjon av «flipped classroom». Dette er ikke minst tilfellet ved Haugar, hvor det henvises til muligheter for forberedelse og etterarbeid.

Eksempel 4: Skulptur og fortellinger i Larvik

DKS-opplegget retter seg mot 10. trinn og videregående skole og handler om skulpturer i gatebildet, i dette tilfellet i Larvik og omegn. Det er Larvik museum som organiserer. I formidlingsopplegget inngår temaet skulptur. Gjennom utvalgte figurative og abstrakte skulpturer lærer elevene om hvorfor billedhuggere får oppdrag med å lage skulpturer som skal være til glede og ettertanke for mennesker som bor i eller besøker Larvik.

Opplegget innleder med at hvis vi ser oss omkring i Larvik og Stavern, får vi øye på skulpturer, mange skulpturer. Vi ser at de står der, men vi ofrer dem sjelden en tanke. Stopper vi opp og betrakter skulpturene, og i tillegg stiller oss spørsmålet om hvorfor de står der, vil vi fort komme inn på spennende historier. Historier som Larvik museum og Vestfoldmuseene gjerne vil fortelle oss. Interessante spørsmål i den forbindelse er hvorfor vi har skulpturer, og hvorfor i Larvik? Hvem bestemmer at en skulptur skal stå plassert her eller der i byen? Når fikk Larvik sin første skulptur? Det er utøvende billedhugger Martin Kuhn og museumspedagog Marianne Sørensen som har utviklet og gjennomfører DKS-tilbudet.

Opplegget er utviklet på grunnlag av en rekke kompetansemål som forholder seg til de forskjellige læreplanene. I formidlingen tas det utgangspunkt i følgende overordnede mål i LK20:

Kunst- og håndverk. Målet for opplæringen er at elevene skal kunne samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk. Diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene og i ulike kulturer. Forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon.

I praksis foregår det ved at elevene opplever, ser og lærer om skulpturer som er både figurative (rundskulptur), slik som 1700-tallets figurative rundskulpturer i tre, «De fire dyder», og moderne, som de abstrakte skulpturene i larvikitt.

Historie. Målet for opplæringen er at elevene skal kunne skape fortellinger om mennesker i fortiden, og vise hvordan samfunnsmessige rammer og verdier påvirker menneskers tan-

ker og handlinger. I praksis foregår det ved å sammen drøfte hvordan de fire dydene har påvirket og preget menigheten i Larvik.

Matematikk. Målet for opplæringen er at elevene skal kunne anslå og beregne lengde, omkrets, vinkel, areal, overflate, volum og tid, og kunne bruke og endre målestokk. Elevene skal kunne velge passende måleenheter, forklare sammenhenger og regne om mellom ulike måleenheter, bruke og vurdere måleinstrumenter og målemetoder i praktisk måling, og drøfte presisjon og måleusikkerhet. Elevene skal kunne gjøre rede for tallet pi (π) og bruke dette i beregninger av omkrets, areal og volum. I praksis foregår dette ved at billedhugger Martin Kuhn forteller om hvordan han tar ut stein og beregner uttaket av det emnet han skal jobbe med, og forteller om hvordan han først lager en mindre modell som blir oppskalert til en stor.

Religion, livssyn og etikk. Målet for opplæringen er at elevene skal kunne drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv. Elevene skal kunne beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen. I praksis foregår det ved at museumspedagog Marianne Sørensen forteller om kunst og skulptur på 1700-tallet og besvarer spørsmålet: Hvem ga kunstopppdrag i kirkerommet?

Med hensyn til filosofi og etikk (i RLE) er målet for opplæringen at elevene skal kunne vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder. I praksis foregår det ved at museumspedagog Marianne Sørensen i samtale med elevene forteller om «dydene» som gjenstander i det hellige og offentlige kirkerommet. Dydene illustreres gjennom skulpturer av fire vakre piker som presenterte viktige verdier for menigheten i Larvik på 1700-tallet.

DKS-opplegget gjennomføres som en kombinasjon av velkomst og presentasjon, foredrag, samtale og filmvisning. Skoleklassen deles i to grupper. Den ene gruppen får se og høre historien til Larviks eldste skulpturer «de fire dydene». Den andre gruppen lærer å bruke hammer og meisel under instruksjon av billedhugger Martin Kuhn. Klassen bytter på de to postene (Vestfoldmuseene 7, 2022).

Det kanskje med interessante og ambisiøse ved dette opplegget er at Larvik museum og Vestfoldmuseene med dette DKS-tilbudet konsekvent søker å bidra til tverrfaglig undervisning i ungdomsskolen og i videregående skole. Det er et konkret eksempel på hvordan en uformell læringsarena som et museum kan være et nyttig og kreativt supplement til å utvikle tverrfaglig undervisning ved en formell undervisningsinstitusjon. Det er et innovativt formidlings- og undervisningsprosjekt med et komplisert kompetanse- og undervisningsmål.

Eksempel 5: Du er FRI (Horten)

«Du er FRI» er en fortellerforestilling om toleranse, likeverd og skeivt mangfold. Forteller Charlotte Øster bærer forestillingen. Øster har skrevet fortellingen i samarbeid med Vestfoldarkivets formidler Ulla Nachtstern. DKS-tilbudet har 9. og 10. trinn som målgruppe. Formidlingsprosjektet er et samarbeid mellom Vestfoldarkivet og Vestfold fylkeskommune, seksjon folkehelse. Prosjektet knyttes til foreningen FRI – Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold, avdeling Vestfold. FRI Vestfold har gitt sin tilslutning og bidrar aktivt med kompetanse og foreningshistorie, som er bevart i Vestfoldarkivet. Skeivt arkiv og Rosa kompetanse har i tillegg bidratt med faglig støtte.

Fortellerforestillingen tar utgangspunkt i skeiv historie, i levde liv. Fortellingene trekkes ut av gamle historiske arkiv og hentes fra vår egen samtid. Hensikten er å berøre og utfordre holdningene til elevene og sette søkelys på hvordan vi forvalter de verdiene som vi liker å holde frem i et såkalt likeverdig, tolerant og mangfoldig samfunn.

I forestillingen stilles en rekke spørsmål. Samfunnet vårt er mangfoldig, det skal romme oss alle. Vi sier det ofte, men har det alltid vært slik – og er det faktisk slik i dag? Når noen kalles eller kaller seg «skeive», tilsier det at man egentlig skal være «rett»? Og hvem er egentlig «vi»? Er alle inkludert i det? Føler alle at de får lov til å være den de er, uten å føle seg mindreverdige eller avvist eller redusert til en person satt i bås? Hvorfor har vi de holdningene vi har i dag? Hvordan endrer holdninger seg? Har de endret seg? Var det vanskeligere å være skeiv før?

Det er mange spørsmål som dukker opp når man skal snakke om toleranse, likeverd og skeivt mangfold før og nå. Mange kan synes det er skjørt og litt utfordrende å snakke om.

Andre mener det er unødvendig eller at vi er ferdig snakket. Trenger vi å snakke mer om det? Ifølge DKS-opplegget trenger vi det. Fordi mange ikke faller innenfor kategorien «vi». Noen er utenfor – og må komme ut av et forestilt skap for å vise hvem de er. Samfunnet, språket, kodene, klærne, lekene, interiøret, fargene og blikkene viser det tydelig. Det samme gjør tallenes tale. Ifølge DKS-opplegget sliter folk som bryter med normer for kjønn og seksualitet, mer på de fleste livsområder enn de som følger heteronormativitet (Vestfoldmuseene 8, 2022).

DKS-tilbudet et eksempel på hvordan kulturarvsområdet kan bidra til læring relatert til helse og livsmestring, som er et av tre tverrfaglige temaer i LK20.

Konklusjon

I denne artikkelen ble historieundervisning utenfor skolen og samarbeidet mellom særlig museer og skoler via den kulturelle skolesekken (DKS) analysert. I forskningen er læringsmiljøer utenfor skolen anerkjent som viktige i læringssammenheng, ikke minst i form av å være supplement til skolen og den formelle undervisning som foregår der. I tillegg er det utviklet et pedagogisk område som dekker dette: kulturarvspedagogikk. Det er pedagogikk som er spesialisert med tanke på de forskjellige institusjonene og miljøene som kjennetegner kulturarvsområdet: kulturmiljø, museum, arkiv, kunst og bibliotek. Samarbeidet mellom skolen og læringsmiljøer utenfor skolen er omfattende, men fortsatt ikke særlig spesialisert. Dette gjelder også for samarbeidet mellom skolen og kulturarvsområdet, som er særlig relevant for undervisningen i historie. Mange kontakter mellom skole, kultur og kulturarv går via DKS-ordningen. Den norske DKS-ordningen er sannsynligvis den mest utviklede ordningen i verden med hensyn til å etablere et systematisk samarbeid mellom skolen og kulturområdet. Dette gjelder også i en nordisk sammenheng, hvor DKS fremstår som mest utviklet. Samtidig kan DKS fortsatt utvikles mye.

Samarbeidet mellom skole og kulturområdet har karakter av at skolen bestiller et DKS-tilbud som kulturområdet leverer til elevene. Det er tydelige tegn på at kulturinstitusjonene forsøker å tilpasse seg til skolens læreplaner, men det virker fortsatt noe tilfeldig hva skolene får, og om det som leveres i DKS-regi, henger sammen med undervisningen i skolen.

At skolen og kulturfeltet skaper DKS-tilbud sammen, kan være en vei frem. Dette er fortsatt ikke gjort i nevneverdig grad.

De fem eksemplene på DKS-opplegg fra Vestfold er interessant lesning. De viser at Vestfoldmuseene arbeider systematisk for å utvikle relevante DKS-tilbud til skolen, og at det finnes tydelig vilje til å forholde seg til læreplanene i skolen. Det er i tillegg tegn på at museet beveger seg i retning av profesjonalisering – ikke bare når det gjelder å forholde seg til historie, kultur og kulturarv, men også med henblikk på den pedagogiske virksomheten. Det er tydelig at Vestfoldmuseene beveger seg fra tradisjonell museumsformidling mot pedagogikk og læring. Dermed blir museet også mer relevant for skolen. Det er interessant å konstatere at Vestfoldmuseene ikke bare forholder seg til læreplanene i skolen, men også arbeider med nye undervisningsformer relatert til deres DKS-tilbud. Dette gjør museet enda mer relevant for undervisningen i skolen. Et neste steg kunne være at museet direkte sammen med lærere på en eller flere skoler utviklet et eller flere DKS-tilbud. Da kunne tilbudet bli maksimalt relevant for skolen, samtidig som museets potensial som læringsmiljø ble utnyttet mest mulig.

Referanser

- Andersson, J. & Aronsson P. (2004). *10 000 år – på 90 minutter. Pedagogisk verksamhet i forntidens basutställning* (Presentasjon). Tema Q, Linköpings universitet, februar 2004.
- Aronsson, P. & Larsson, E. (red.). (2002). *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken*. Medeltidsveckan och Jamtli. Växjö.
- Aslaksen, E., Borgen, J.S & Kjørholt, A.T. (2003). *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering* (NIFU skriftserie nr. 21/2003). NIFU.
- Axelsson, C. (2009). *En meningsfull historia? Didaktiska perspektiv på historieförmedlande museiutställningar om migration och kultur-möten*. Växjö: Växjö University Press.
- Bergdahl, E.B. (1985). *Stenåldersliv: en undersökning av grundskoleelevers uppfattningar om förhistorien*. Göteborg.
- Bergsland, A. (2003). *Så mötas de två: skola och museum. En museipedagogisk diskurs*, (Magisteruppsats i etnologi). Uppsala universitet.

- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Harvard University Press.
- Cajani, L. (red.). (2007). *History teaching, identities, and citizenship*. Trentham Books.
- Christophersen, C. (2013). Lærerne og skolesekken. I Breivik, J.K. og Christophersen, C., *Den kulturelle skolesekken*, s. 106–128. Fagbokforlaget.
- Clarke, A., Dodd, J., Hooper-Greenhill, E., O’Riain, H., Selfridge, L. & Swift, F. (2002). *The Department for Education and Skills Museums and Galleries Education Programme. A guide to good practice*. Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), University of Leicester.
- Ehlers, S. (2007). En kulturarvspædagogik må rumme mere end det nationale. I Eivergård, M. & Zipsane, H. (red.), *Friluftsmuseer, kulturarv och lärande*. Jamtli förlag.
- Ekholm, M. & Härd, S. (2000). *Lifelong Learning and Life wide Learning*. Skolverket.
- Eskilsson, A. (2008). *På plats i historien. Studier av hembygdsföreningar på 2000-talet*. Linköpings universitet. Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur.
- Europalov. (2022). <https://www.europalov.no/rettsakt/nokkelkompetanser-for-livslang-laering/id-429>. Besøkt 2022-10.22.
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand.
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3).
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries. The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10(2), s. 151–174, <https://doi.org/10.1080/13527250410001692877>.
- Insulander, E. (2005). *Museer och lärande – en forskningsöversikt*. Statens Museer för världskultur.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning, and the Learning Society. Active Citizenship in a Late Modern Age*. Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society, Sociological Perspectives*. Routledge.

- Jarvis, P. (2006). Lifelong learning: a social ambiguity. I Ehlers, S. (red.), *Milestones towards lifelong learning systems*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jarvis, P. (2005). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.). (2004). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur.
- Kjellberg, S. (2018). Anmeldelse: Biblioteksdidaktik. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og kulturformidling* 7(1).
- Kulturtanken. (2022). *DKS årsrapport 2021*. Kulturtanken. Den kulturelle skolesekken Norge.
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer* (Doktorgradsavhandling, Linköpings universitet). DiVA - Digitala Vetenskapliga Arkivet.
- Laskie, C. (red.). (2017). *Biblioteksdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Levä, K. (2020). Museums and Education in Finland. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education and in the North*, s. 51–57. *Fornvårdaren* 39. Jamtli Förlag.
- LK20. (2022). Læreplanverket. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>. Besøkt 2022-10-25.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Utdanningsdirektoratet.
- Marshall, T.H. & Burton Bottomore, T. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). (2011). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id601327/. Besøkt 2022-11-23.
- Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik. (2005). *En arena för möten, opplevelser och lärande*. Leanders.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD.

- OECD. (1999). *Resources for Lifelong Learning: What Might be Needed and How Might it be Found? Education Policy Analysis, Chapter 1*. OECD.
- OECD. (2001). *Lifelong Learning for All: Policy Directions, Education Policy Analysis, Chapter 1*. OECD.
- OECD. (2004). *Lifelong Learning, Policy Brief*. OECD.
- OECD. (2007). *Education and Training Policy, Qualifications Systems, Bridges to Lifelong Learning*. OECD.
- Olesen, M.B. (2020). Museums and Education in Denmark. I Fristrup, T. (red.), , s. 37–49. *Fornvårdaren 39*. Jamtli Förlag.
- Riddersporre, B. (2006). *Utbildningsledarskap. Nu och i framtiden*. Studentlitteratur.
- Risan, T. (2020). Museums and Education in Sweden. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education and in the North*, s. 29–35. *Fornvårdaren 39*. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2020). Museums and Education in Norway. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education and in the North*, s. 17–27. *Fornvårdaren 39*. Jamtli Förlag. Östersund.
- Sonne, L. (2009). *Kulturarvens muligheter i almen kompetenceudvikling. Kartlægningsrapport*. Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik.
- St.meld. nr. 8. (2007–2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Tellgren, A.-K. (2020). *Bibliotekspedagogik – vad är det? En studie av hur pedagogik kan kopplas til barnbibliotekariers arbete med barn i åldrarna noll til sex år vid folkbibliotek* (Mastergradsoppgave). Lunds universitet.
- Vestfoldmuseene 1. (2022). *Historien bak Eidsfoss jernverk*. <https://vestfoldmuseene.no/historien-bak-eidsfoss-jernverk>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 2. (2022). *Tekstilindustri før og nå. Hvor kommer klærne våre fra og hvorfor produserer vi ikke lengre klær i Norge?* <https://vestfoldmuseene.no/tekstilindustri-for-og-na>. Besøkt 2022-10-24.

- Vestfoldmuseene 3. (2022). *Det angår også deg – Berg*. <https://vestfoldmuseene.no/det-angar-ogs%C3%A5-deg-berg>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 4. (2022). *Det angår også deg (Sandefjord)*. <https://vestfoldmuseene.no/det-angar-ogs%C3%A5-deg-sandefjord>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 5. (2022). *Det angår også deg – Larvik*. <https://vestfoldmuseene.no/det-angar-ogs%C3%A5-deg-larvik>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 6. (2022). *Victor Lind og snublesteinene*. <https://vestfoldmuseene.no/victor-lind-og-snublesteinene>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 7. (2022). *Skulptur og fortellinger*. <https://vestfoldmuseene.no/skulptur-og-fortellinger>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 8, (2022). *Du er FRI*. <https://vestfoldmuseene.no/du-er-fri>. Besøkt 2022-10-24.
- Zipsane, H. (2008). Heritage Learning: a question of here and now. I Fornvårdaren 30, *On the Future of Open Air Museums*, s. 132–144. Östersund.
- Zipsane, H. (2007a). Heritage learning: Not so much a question about the past as about the present, here and now! *Journal for Adult Education and Development*. Nr. 68.
- Zipsane, H. (2007b). Heritage Learning through Heritage and Art. I Jarvis, P. (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge.
- Zipsane, H. (2007c). *Local and Regional Development through Heritage Learning*. Observatory PASCAL.
- Zipsane, E. & H. (2006). Kulturarvspædagogikken og behovet for overblik, forskning og utvikling. *Nordisk arkivnyt* 1.
- Zipsane, H., Löfstedt, U. & Lundborg, M.D. (Uten dato). *Kulturarvsinstitutionerna och skolväsendet – En forskningsöversikt*. NCK – The Nordic Centre of Heritage Learning and Creativity.