

PETTER INGVAR SØHOLT

MUSEUM, DEMENTE OG LÆRING

EI KVALITATIV STUDIE OM MUSEET SOM LÆRINGSSTAD I MØTET
MELLOM PERSONAR MED DEMENS, PÅRØRANDE OG
PEDAGOGAR

MASTER I VAKSNES LÆRING
JUNI 2021

INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK OG LIVSLANG LÆRING, NTNU

 **NTNU**
Kunnskap for ei betre verd

BILDE 1. FRÅ VENSTRE BRØRNE ERIK OG EILIV JOHNSEN OG INGE BRYHNI SOMMAREN 1939 PÅ HARØYSUNDET VED BUD. FAR TIL ERIK OG EILIV VAR KRIGSSEGLAR FRÅ 1939 TIL 1945, MEDAN MORA MALI OG GUTANE DREIV DEN VESLE GARDEN ALEINE. KOMPISEN INGE BUDDE I NABOHUSET «DOKTERGÅRDEN» (FOTO ROMSDALSMUSEET).

Forord

Dette har vært et givende og morsomt prosjekt. Men jeg må innrømme at det har vært krevende å skrive en akademisk tekst mer enn 40 år siden sist jeg gjorde det. I et langt arbeidsliv med saksbehandling, strategiplaner, årsrapporter, styresaker, møtoreferater o.l. har det ikke akkurat vært rom for denne typen arbeid, dessverre.

Familie og venner har vært til god støtte. Når de med lett bekymring i stemmen har lurt på hvordan det gikk med masteroppgaven, forsto jeg at her var det både interesse og ønske om at jeg skulle jeg få dette i havn. Barnebarna har lurt på hva en masteroppgave er, og lett hoderystende lurt hvorfor jeg i alle dager må skrive så mye som 50 sider? Fant ikke alt på internett, da? Det hadde de for så vidt mye rett i, oppgaven har vært å prøve å sy deler av dette sammen, som siste etappen på masterstudiet i livslang læring jeg startet med ved å ta en del eksamener i for ti år siden.

I slutfasen har oppgaveskrivinga hatt konkurranse fra et gammelt hus som skulle vaskes utvendig, skrapes, grunnes og males. Men min tålmodige og kloke veileder, professor Jorun M. Stenøien, fikk overtalt meg til å levere oppgaven nå i vårsemesteret. En stor takk til Jorun for all hjelp og støtte.

Trondheim/Tingvoll 13. juni 2021

Petter Ingvar Søholt

Samandrag

Denne oppgåva handlar om museumstilbod til demente. Framvoksteren av slike tilbod etter siste tusenårs-skiftet er i tråd med auka vektlegging av museet si samfunnsrolle og dei internasjonale museumsetiske retningslinene. Med bakgrunn i nokre utvalde museum og deira erfaringar, har eg forsøkt å sjå om ein modell for læring for vaksne kan vere med å kaste lys over følgjande problemstilling:

Kva læring kan skje på musea når demente, pårørande og museet sine pedagogar møtest til formidlingstiltak med bakgrunn i museet sine samlingar?

Eg har brukt kunnskap og røynslene frå musea MoMA i New York, Tunbridge Wells & Gallery i England og fleire nordiske museum (samarbeidsprosjekt) som grunnlag for analysen.

Slike tre ulike grupper betyr også eit samansett læringsbilete. Analysen viste læring i alle gruppene, men på ulik måte og føresetnader. Knud Illeris sin modell for vaksnes læring, som eg la til grunn for analysen, viste seg vere eit godt hjelpemiddel til å forstå den læringa vi ser i museumstilboda til demente. Ved bruk av modellen, synest det vere klart at både demente og pårørande har drivkraft til prosessen med å tileigne seg innhald. Innhaldet handlar i mindre grad om kunnskap og ferdigheiter, men meir om tilstandar som ein kan samle under omgrepet velvere. Demente og pårørande var for pedagogane ei ny målgruppe, som føreset kunnskap som dei fekk gjennom samarbeid med eksterne helsefaglege miljø. Kunnskapen, ferdigheitane og forståinga dei fekk i det læringsmessige samspelet med målgruppa, førte til ei kompetanseutvikling med nye perspektiv på deira eiga rolle, metodebruk og praksis, av betydning for vidare utvikling av museet si rolle.

Ein modell som kan vere til hjelp for å forstå og planlegge læring i høve til demente, kan også med fordel prøvast ut i høve til andre målgrupper. Det kan bidra til å styrke museet si rolle som folkeopplysar, møtestad, dialoginstitusjon og slik vere med å gjere samfunnet betre i stand til å møte nye utfordringar, og fremje velvere og betre helse.

Abstract

This master's thesis is about museum services for the people with dementia. Such activities that came after the turn of the last millennium are in line with increased emphasis on the museum's role in society and the international museum ethics guidelines. Based on some selected museums and their experiences, I have tried to see if a model for learning for adults can shed light on the following issue:

What learning can take place at the museums when people with dementia, relatives and the museum's educators meet for learning initiatives based on the museum's collections?

I have used the knowledge and experiences from the museums MoMA in New York, Tunbridge Wells & Gallery in England and several Nordic museums (collaborative project) as a basis for the analysis.

Such three different groups also mean a complex learning picture. The analysis showed learning in all groups, but in different ways and prerequisites. Knud Illeris' model for adult learning, which I used as a basis for the analysis, proved to be a good tool for understanding the learning we see in the museum initiatives for people with dementia. Using the model, it seemed clear that both people with dementia and relatives have a driving force in the process of acquiring content. The content was less about knowledge and skills, but more about conditions that can be gathered under the concept of well-being. For the educators, people with dementia and relatives were a new target group, which presupposes knowledge they gained through collaboration with external health professional environments. The knowledge, skills and understanding they gained in the learning interaction with the target group, led to a competence development with new perspectives on their own role, method use and practice, of importance for further development of the museum role.

A model that can be helpful in understanding and planning learning in relation to dementia, can also be tried out and used in relation to other target groups. It will help to strengthen the museum's role as a public informant, meeting place, dialogue institution and thus contribute to making society better able to meet new challenges and promote well-being and better health.

INNHALD

Samandrag	4
Abstract	5
Oversikt over bilde, figurar og tabellar	8
1 Innleiing	9
1.1 <i>Introduksjon og bakgrunn for val av tema</i>	9
1.2 <i>Problemstilling</i>	10
1.3 <i>Oppbygging av oppgåva</i>	11
2 Teori	12
2.1 <i>Innleiing</i>	12
2.2 <i>Sosiokulturelt læringsperspektiv</i>	12
2.3 <i>Vaksne og læring</i>	13
2.3.1 <i>Definisjon</i>	13
2.3.2 <i>Læringstypar</i>	13
2.3.3 <i>Ein modell for vaksne si læring</i>	14
2.3.4 <i>Livsalder og læring</i>	16
2.3.5 <i>Dialogen</i>	17
2.3.6 <i>Kompetanseutvikling</i>	18
2.4 <i>Oppsummering</i>	19
3 Kjelder og metode	20
3.1 <i>Utval. Museum, museumsprosjekt og kjelder</i>	20
3.1.1 <i>MoMA (The Museum of Modern Art)</i>	20
3.1.2 <i>Tunbridge Wells Museum & Art Gallery</i>	21
3.1.3 <i>Tre nordiske prosjekt</i>	22
3.2 <i>Kvalitativ metode og datainnsamling gjennom dokument</i>	23
3.3 <i>Hermeneutikk og forskarrolla</i>	24
3.4 <i>Etiske vurderingar</i>	25
3.5 <i>Analyse og tolkingsarbeid</i>	26
3.6 <i>Truverd, gyldigheit og generalisering</i>	26

3.7	<i>Avgrensingar og omgrep</i>	27
4	Analyse og funn	28
4.1	<i>Samspel og dialog</i>	28
4.1.1	Innleiing.....	28
4.1.2	Dei fysiske omgjevnadene.....	28
4.1.3	Dialogen	29
4.1.4	Pedagogane	30
4.1.5	Oppsummering	32
4.2	<i>Demente og læring</i>	32
4.2.1	Innleiing.....	32
4.2.2	Eige medvit om evne og ønske om læring	32
4.2.3	Fantasi og engasjement som drivkraft	34
4.2.4	Velfare som læringinnhald	36
4.2.5	Oppsummering	38
4.3	<i>Pårørande og læring</i>	38
4.3.1	Innleiing.....	38
4.3.2	Drivkraft	38
4.3.3	Lette som læringsinnhald.....	39
4.3.4	Oppsummering	41
4.4	<i>Museumspedagogane og læring</i>	41
4.4.1	Innleiing.....	41
4.4.2	Kunnskap, røynsle, nye perspektiv og haldningsendring som innhald	42
4.4.3	Nye perspektiv og haldningsendring	43
4.4.4	Oppsummering	44
5	Oppsummerande drøfting	46
5.1	<i>Ein læringsmodell for vaksne med ulike lærevanskar</i>	46
5.2	<i>Moglege utfordringar</i>	48
5.2.1	Tilgjenge	48
5.2.2	Metoden reminisens.....	48
5.2.3	Institusjonell lasteevne	49
6	Avrunding og framover	50
7	Referanseliste	52
Vedlegg 1. Namn og funksjonar (engelsk) på personar nemnde i MoMA sitt Alzheimer-prosjekt ...		55

Oversikt over bilde, figurar og tabellar

<i>Bilde 1. Frå venstre brørne Erik og Eiliv Johnsen og Inge Bryhni sommaren 1939 på Harøysundet ved Bud. Far til Erik og Eiliv var krigsseglar frå 1939 til 1945, medan mora Mali og gutane dreiv den vesle garden aleine. Kompisen Inge budde i nabohuset «Doktergården» (Foto Romsdalsmuseet).</i>	2
<i>Bilde 2. Døme på utstillingsrom i eit kunstmuseum. Frå kunstmuseet ARoS i Aarhus (Foto Petter I. Søholt)</i>	19
<i>Bilde 3. Avdelingsleiar Henning Lindberg og formidlar Inga Bjørnkjær i "Erindringsleiligheten" i museet Den Gamle By i Aarhus (Foto Petter I. Søholt)</i>	33
<i>Bilde 4. Frå skitur og heim til søndagsmiddag? Eit reklamebilete frå 1962 kan vekke mange minner og gje mange assosiasjonar (Foto Schrøderarkivet, Sverresborg, Trøndelag Folkemuseum).</i>	45
<i>Figur 1. Illeris sin læringsmodell. Henta 15.03.21 frå https://www.rm.dk/om-os/organisation/koncern-hr/uddannelse-udvikling-og-arbejds miljo/center-for-kompetenceudvikling/hvad-kan-vi-tilbyde/vejledning/varktojer/illeris-laringstrekant/</i>	15
<i>Tabell 1. Oversikt over publikasjonar om demensprosjektet ved MoMA</i>	21
<i>Tabell 2. Oversikt over publikasjonar om demensprosjektet ved Tunbridgde Wells Museum & Gallery.</i>	22
<i>Tabell 3. Oversikt over publikasjonar om nordiske museumsprosjekt for demente</i>	23
<i>Tabell 4. Oversikt over omgrep bruk i oppgåva og kjeldene</i>	27
<i>Tabell 5. Funna i dimensjonane drivkraft, innhald og samspel fordelt på gruppene demente, pårørande og pedagogar.</i>	47

1 Innleiing

1.1 Introduksjon og bakgrunn for val av tema

Frå midten av 1990-talet og framover fekk vi eit auka fokus på museet si samfunnsrolle kor det å vere dialoginstitusjon, møtestad, ein inkluderande og sosial arena for mange ulike grupper vart vektlagt. For mange museum førte det til endringar, særleg i deira publikumsarbeid. Musea gjekk frå «[...] from Being about Something to Being for Somebody» (Djupdræt, 2018, ss. 31, 32). Dette skiftet har vore med og opna musea for nye målgrupper, til dømes sårbare grupper som personar med demens og familiemedlemmane. Det er denne målgruppa, demente, pårørande og deira møte med musea eg vil sjå nærare på i denne oppgåva.

Opninga av musea for nye målgrupper er i tråd med internasjonale museumsetiske retningslinjer, som norske museum også er tilslutta. Eit sentralt prinsipp er at museet forvaltar samlingar på vegne av samfunnet, til beste for samfunnsutviklinga. Musea skal utvikle si rolle som folkeopplysar og trekkje til seg eit breiare publikum frå lokalsamfunnet, området eller den gruppa det tener (Norsk ICOM, 2020, ss. 4, 11).

Med den offentlege utgreiinga *Museum. Mangfald, minne, møtestad* frå 1996 fekk vi på mange måtar eit skifte i den norske museumspolitikken (NOU 1996:7). Ho seier at våre museum har lang tradisjon som folkeopplysarar, skal vere samfunnsnyttige institusjonar, ikkje berre med å skape og formidle kunnskap, men også skape «[...] nyfikne og forståing, evna til å stimulera undringa, til å stilla spørsmål, til å overraska og utfordra einskildmenneske emosjonelt og intellektuelt [...]» (s. 42). Musea skal vere *dialoginstitusjonar*, ha museumstilsette med *kunnskap* og vere *møtestader* til stades for «[...] alle dei som søkjer kunnskap, opplevingar, intellektuelle og kjenslemessige utfordringar på det mangslunge feltet som omfattar materielle leivningar av alle slag [...] som betyr noko for den einskilde og for fellesskapet» (ss. 42-43). Samstundes fekk vi døme på at musea etter kvart tok ei meir aktiv rolle innafor livslang læring (Apall-Olsen, 1997; NOU 1996:7, ss. 39, 84, 188, 228, 257), på line med tilsvarande utviking i resten av Europa, m.a. som følgje av sameint politikk mellom OECD og EU (Gibbs, et al., 2007; Illeris, 2007, ss. 21-24, 28, 40-41). St. meld. nr. 49 (2008-2009) *Framtidas museum – forvaltning, forskning, formidling, fornying* fekk musea si samfunnsrolle inn som eit overordna perspektiv (St. meld. nr. 49 (2008-2009), kap. 10.1; Hylland, 2017, s. 79). Det vart i stor grad opp til musea å definere denne rolla, og stortingsmeldinga nemner lite eller ingenting om læring. St. meld. nr. 10 (2011-12) *Kultur, inkludering og mangfold* var oppteken av at musea må engasjere seg i inkludering og mangfald, og nå målgrupper ut over dei vanlege som barn, unge og det allmenne publikummet (St. meld. nr. 10 (2011-12), s. 46). Som døme på mangfald- og inkluderingsarbeid i musea, blir musea som møtestad for demente første gong nemnt, nemleg i tiltaket *Møte med minner* som eit «...nyskapande tilrettelagt tilbod for personar med demens. Prosjektet har overføringsverdi på nasjonal basis» (s. 47).

I same perioden, frå 1990-talet og framover fekk læring i arbeidslivet, praksisnær kompetanseutvikling o.a. stadig større fokus, særleg fordi slik yrkesretta læring og utvikling innfridde mange krav til kvalifisering av medarbeidarar. Ein viktig grunn til dette må ein søke i dei samfunnsmessige endringar i siste del av førre årtusen. Dette var også del av politikken til OECD, EU og Verdsbanken, sidan livslang læring i desse organisasjonane sitt perspektiv er positivt for økonomisk vekst, personleg utvikling for

den einiskilde og betring av den sosiale balansen nasjonalt og internasjonalt (Illeris & Samarbeidspartnere, 2010, ss. 15 -18; NOU 2019: 12; Europakommisjonen, 2020).

1.2 Problemstilling

Demens er eit samla omgrep på fleire sjukdommar som fører til kognitiv svikt som følge av funksjonstap i hjernen. Sjukdommen utviklar seg langsamt, ofte over fleire år og det finst ingen kur for han så langt. Nokre av dei mest vanlege symptoma er desorientering, problem med å resonnerer og tap av minnet. Ofte er det knytt mykje lidning til sjukdommen, både for den som blir sjuk og pårørande som ektefelle og born. Omsorgsbyrdene kan bli tunge, med store belastningar som konsekvens. Det å miste sine næraste gradvis, kan for mange vere ein smertefull og langvarig prosess (FHI, 2020). Dei fleste pasientar med demens dør i løpet av ein ti-års periode etter at dei har fått diagnosen. Ein reknar med at det er mellom 80.000 og 100.000 som har demens i Noreg i dag. Fram til 2050 reknar ein med at dette talet vil bli meir enn dobla, og ei ny dobling til 400.000 i 2100. Sjukdommen kan i verste fall kan bli ein samfunnstrussel viss ein ikkje finn effektiv behandling. Skjer ikkje det, er det nokon som fryktar at det offentlege helseapparatet ikkje greier å ta seg av alle desse, og kanskje må noko av omsorga tilbake til familiane (forskning.no, 2020).

I musea kan personar med demens, deira omsorgspersonar (familie eller tilsette i omsorgstenestene) og museet sine tilsette møtast i eit fellesskap, i dialog og aktivitetar med bakgrunn i samlingane. Demente har sin kunnskap og erfaringar bygd opp gjennom eit langt liv, som kan brukast så langt dei er i stand til som følgje av sjukdomen. Dei fleste omsorgspersonane kan mykje om demens og kva følger sjukdomen har for deira daglege liv. Kompetansen til dei museumstilsette er knytt til kunnskap om og formidling av samlingane. Når menneske møtast på eit museum, framfor eit kunstverk eller saman omkring gamle fotografi eller leiker frå 1950-talet, blir denne kunnskapen, erfaringane, tankane, spørsmål o.a. gjennom samtalene utveksla. Når dei er ferdige og går frå kvarandre, vil nokon ha fått ny kunnskap og forståing, andre ei god oppleving og mange kanskje eit ønske om å få gjere dette igjen. Målet med museumsbesøket er at alle skal kjenne på at dei har vore med på noko godt, rikt og verdfullt.

Sett i lys av musea si rolle som folkeopplyser, med tilbod om læring for alle i eit livslangt perspektiv, er det nærliggjande å undre seg over kva demente kan få ut av eit museumsbesøk når vi veit kva følgjer sjukdomen har for minnet. Kan dei lære noko, og i tilfelle kva? Demens blir også kalla for dei pårørande sin sjukdom (Borgström, 2014, s. 12), med store omsorgsoppgåver og – ansvar. Vil eit museumsbesøk saman med sitt demente familiemedlem vere nok ei belastning, m.a. som følgje av alle praktiske tiltak og frykt for eventuelle uventa hendingar, eller kan ein slik aktivitet også vere av verdi for dei pårørande? Kva med dei på museet som planlegg for og tek imot denne målgruppa? Kva erfaringar gjer dei, og er det på nokon måte med å påverke deira arbeid og museet som organisasjon?

Med bakgrunn i nokre utvalde museum og deira erfaringar, er dette noko eg vil sjå nærare på i denne oppgåva og i den samanhengen å sjå om modellar for læring for vaksne kan vere med å kaste lys over følgjande problemstilling:

Kva læring kan skje på musea når demente, pårørande og museet sine pedagogar møttest til formidlingstiltak med bakgrunn i museet sine samlingar?

Musea samlar inn, tar vare på, forskar i og formidlar utvalde delar av det kollektive samfunnsminnet, både materielle (bygningar, gjenstandar, kunst, dyr, planter o.a.) og immaterielle (tradisjonar, kunnskap, minner, forteljingar) minner. Det er dette, det å sjå på og samtale om utvalde deler av våre felles minner, som kan gjere møta mellom museum og menneske med lidinga demens spennande, særleg i høve til to perspektiv: helsa til demente og pårørande, og musea sin plass i samfunnet.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Første kapitlet i oppgåva omhandler bakgrunn for val, problemstilling og korleis oppgåva er bygd opp. I kap. 2 vil eg sjå på teori knytt til læringsperspektiv og læring for vaksne, som grunnlag for analysen og drøftinga i kap. 4. Kap. 3 omhandlar utvalde museum, prosjekt, kjelder og metode. Her omtalar eg nærare kvalitativ metode og datainnsamling gjennom dokument, vidare hermeneutikk, forskarrola og til slutt truverde og etiske vurderinger. I kap. 4 vil eg på grunnlag av kjeldetilfanget eg har valt ut, og gjennom analyser og vurdering sjå på læringsmodellar for vaksne kan belyse noko om læring hos demente, pårørande og musea sine pedagogar. Kap. 5. vil vere ein oppsummerande drøfting og kap. 6 ei avrunding med litt om vegen framover.

2 Teori

2.1 Innleiing

Problemstillinga teiknar eit samansett bilete, kor eg skal sjå på om og kva læring som skjer når tre ulike grupper møtast på museum i felles formidlingstiltak: demente med nedsette kognitive funksjonane, pårørande som kan vere mentalt og fysisk utslitt som følge av sjukdomen og til sist pedagogane, som her møter ei ny målgruppe med andre krav og utfordringar enn kva dei elles vande med.

I analysen føreset eg at demente og dei pårørande i all hovudsak er eldre, sidan demens som sjukdom som oftast inntreffer i siste del av livet. Museumstilboda og formidlingsaktivitetane er friviljuge. Pedagogane vil vere i ein arbeidssituasjon for å gjere ein jobb for dei to første gruppene.

I introduksjonen til problemstillinga stilte eg spørsmål om det med hjelp av modellar for læring for vaksne, kunne vere mogleg å seie noko om læring når desse tre gruppene møtast. For å kunne belyse det, har i analysen i kap. 4 valt å bruke Knud Illeris sin læringsmodell for vaksne, slik vi finn han omtalt i boka hans *Læring* (Illeris, 2009). Modellen seier noko om heilskapen i læring, både det som skjer inni oss med tileigning og omkring oss i samspelet med andre og omgjevnadane.

Musea er den fysiske møtestaden, der dei demente samlast saman med sine næraste til felles aktivitetar og samtale omkring kunst, som vanlegvis skjer i utstillingsromma. På dei kulturhistoriske musea kan dette gå føre seg i ei miljøutstilling, som nok0 vil vere mest vanleg i friluftsmusea. Slike læringstilboda kan på mange måtar bli sett på som læring i eit sosiokulturelt perspektiv, som eg vil komme nærare inn på i kapitlet nedanfor.

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I eit sosiokulturelt læringsperspektiv føregår læring i ein kontekst, knytt til situasjonar og aktivitetar. Dei som skal lære får kunnskap gjennom å delta og handle saman i det som blir omtala som praksisfellesskap. Læringa er forankra, plassert i konkrete situasjonar, ho er situert. Det sosiokulturelle læringsperspektivet er særleg knytt til John Dewey, George H. Mead og Lev Vygotsky (Tøsse, 2011, ss. 130, 131). Vygotsky seier at læring er mediert, dvs. formidla, overført og styrt gjennom kulturelle reiskap, som kan vere fysiske, tekniske eller semiotiske. For Vygotsky er språket den viktigaste reiskapen, og derfor sentral i all læring (s.131).

Gjennom antropologiske studiar utvikla Jean Lave og Etienne Wenger dette vidare til «[...] at vi gikk over til vores aktuelle oppfattelse, nemlig at læring er et integrert og uadskillelig aspekt af social praksis [...]» (Lave & Wenger, 2010, s. 33). Dei lanserte omgrepet legitim perifer deltaking for å beskrive deltaking i sosial praksis der læring er ein integrert del (ss. 33, 36). Læring vil djupast sett vere eit sosialt fenomen, som avspeglar vår eigen sosiale natur som menneske med evne til innsikt. For Wenger er læring å delta sosialt, det vil seie ikkje berre vere engasjert i bestemte aktivitetar saman med nokon bestemt, men som aktive deltakarar i sosiale fellesskap og slik desse utøvar alle sin praksisar, fellesskap ein lagar sine identitet ut frå. Desse fellesskapa kan vere alt frå ein klikk på leikeplassen til eit team på arbeid. Dei er overalt, som ein integrert del av vårt daglegliv og kan nokon gonger vere så uformelle og vanlege at dei sjeldan kjem i

fokus. Deltakinga formar ikkje berre kva vi gjer, men også kven vi er og korleis vi formidlar det vi gjer. For den enkelte vil det bety at læring, sett i eit slikt bilete, vil vere eit spørsmål om å engasjere seg og bidra til praksisen i fellesskapet. For organisasjonar vil læring handle om å oppretthalde dei praksisfellesskapa som er naudsynt og verdifull for vidare drift. I lys av dette er læring ikkje noko særleg verksemd, men vil vere der heile tida med ulik intensitet ut frå kvar ein er i livet (Wenger, 2010, ss. 129-145).

Tøsse sumerar opp seks typiske kjenneteikn for det sosiokulturelle læringsperspektivet: 1) kunnskap og læring er grunnleggjande sosial, 2) læring er situert 3) og sosialt distribuert mellom menneske innafor eit fellesskap, 4) ho er mediert, 5) språket er sentralt og 6) læring er deltaking i praksisfellesskap (Tøsse, 2011, s. 135).

Med bakgrunn i dette, vil det vere nærliggjande å sjå museumstilboda til demente innafor eit sosiokulturelt læringsperspektiv. Læringa er situert, ho foregår i eit felleskap med andre (pårørande og pedagogane). Ho kan bli mediert på ulike måtar, både gjennom gjenstandar o.a. framstilt av menneske. I tilboda til demente, er kunst og kulturhistoriske gjenstandar viktig, men ikkje minst er det samtalen – dialogen omkring desse som blir trekt fram som viktig.

2.3 Vaksne og læring

2.3.1 Definisjon

Læring for vaksne er eit vidt omgrep, og det finst fleire definisjonar. Professor i vaksenpedagogikk, Bjarne Wahlgren, seier med utgangspunkt i læringsteoretikarane Knud Grue-Sørensen, Kristen B. Madsen, Mads Hermansen og Knud Illeris at læring er «[...] den proces, som utvikler den lærendes kompetence – potentiale til at handle». Felles for desse teoretikarane er at læring skapar relativt varige endringar hos den lærande, og som gjer at dei blir satt i stand til å handle annleis i møte med omverda, eller om ein vil: meir kvalifisert (Wahlgren, 2010, ss. 43, 44).

Knud Illeris, professor i livslang læring, seier at læring er «[...] enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2009, s. 15). Vidare kan denne definisjonen også omfatte prosessar som «[...] kan betegnes med ord som sosialisering, kvalifisering, kompetenceutvikling og terapi, falder inn under det valgte læringsbegrep og betragtes som særlige typer av læreprocesser eller som særlige vinkler å oppfatte læringen ud fra» (ss. 16, 17). I analysen i kap. 4 vil sjå om Knud Illeris sin modell for vaksne si læring bygd på denne definisjonen, kan vere med å kaste lys over den læringa som skjer når demente, pårørande og pedagogen møtest på museet. Og korleis skal vi forstå varig i samanheng med læring i vår målgruppe?

2.3.2 Læringstypar

Det finst ulike typar for læring, som Illeris samanfatar i kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring (Illeris, 2009, kap. 4). Eg nemner desse, men med noko større merksemd på den transformative læringa, då eg i kap. 4 vil komme litt inn på kor vidt noko av læringa kan høyre heime i dette biletet.

Kumulativ læring finn gjerne stad i våre første leveår, når ein lærer noko som ikkje kan knytast til noko anna ein på førehand kjenner til (omtalt som mekanisk læring, utenåt-

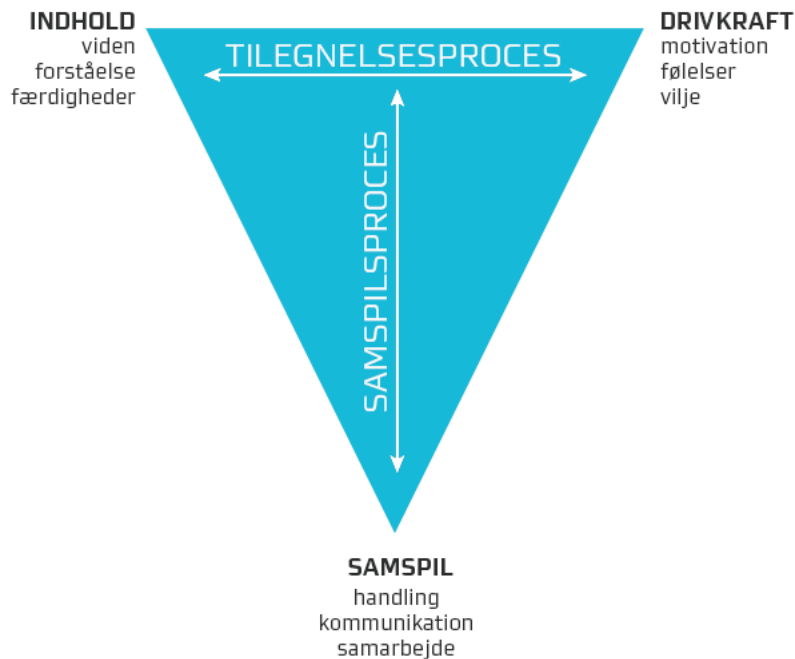
læring). Gjennom assimilativ læring blir dei mentale skjema ein allereie har ytterlegare bygd ut, noko vi praktiserer i det daglege som i våre skular (tilføyande læring).

Akkomodativ læring handlar om å strukturere om på dei mentale skjema ein allereie har etablert, særleg når nye påverknader ikkje utan vidare kan knytast til desse og det blir eit manglande samsvar (overskridande læring). Døme kan vere at ein plutselig forstår korleis noko heng saman, og slik få ny forståing som brukast i nye samanhengar. Akkomodativ læring er meir krevjande enn den assimilative, då ho kan støyte på både eit psykisk forsvar og motstand hos den som skal lære, men har ofte meir haldbare og nyttige læringsresultat. Her får læring ein individuell karakter, og blir gjerne knytt saman med omgrep som refleksjon, kritisk tenking og bevisstgjerung og vil kunne vere brukbar i forskjellige og utforutsette situasjonar (Illeris, 2009, s. 57).

Transformativ læring blir omskrive som den mest kompliserte og djuptgåande form for læring, og er særleg knytt til teoretikaren Jack Mezirow. Psykoterapeuten Carl R. Rogers omtalte dette på 1960-talet som signifikant læring, som er noko ein engasjerer seg i når ein står ovafor ei utfordring som går utover det ein kan klare, men som ein samstundes ikkje kan unngå og må overvinne for å komme vidare. Ofte kan grunnen vere ei form for krise (til dømes personlege). Slike endringar kan gjennom refleksjon føre til eit forandra livsperspektiv, kor identitet blir endra og tidlegare oppfatningar og meiningar blir sett i nytt lys. Dette er læring som kan skape meining her og no (oppfylle eit umedelbart behov) og bli transformert, dvs. kvalifisere til å finne meining i kommande handlingar (oppfylle behov på lengre sikt) (Wahlgren, 2010, ss. 35, 36; Illeris, 2009, s. kap. 4.6). Transformativ læring har fått stadig større merksemd, mellom anna for å forstå kva til dømes globalisering, flukt, arbeidsløyse og personlege kriser som skilsmisser og tap av nære relasjonar kan gjere med oss. Sjølv om læring kan skje gjennom eit plutselig gjennombrøt, er det meir vanleg at dette er ein lengre prosess, kor sosiale relasjonar spelar ei viktig rolle. Ein kan snakke om ei kriseløysing, som når læringa har funne stad blir oppfatta som både ei psykisk og kroppsleg lette, og kor ein kjenner seg som eit nytt og betre menneske (Illeris, 2009, ss. 59-61).

2.3.3 Ein modell for vaksne si læring

Knud Illeris sin modell består av to læringsprosessar og tre dimensjonar. Dei to prosessane er *samspelet mellom individ og samfunn* og *den individuelle psykologiske omarbeiding og tileigning*. Begge prosessane, som ikkje alltid treng bli opplevd som to forskjellige, må vere aktiv for at vi kan lære noko.



FIGUR 1. ILLERIS SIN LÆRINGSMODELL. HENTA 15.03.21 FRÅ [HTTPS://WWW.RM.DK/OM-OS/ORGANISATION/KONCERN-HR/UDDANNELSE-UDVIKLING-OG-ARBEJDSMILJO/CENTER-FOR-KOMPETENCEUDVIKLING/HVAD-KAN-VI-TILBYDE/VEJLEDNING/VARKTOJER/ILLERIS-LARINGSTREKANT/](https://www.rm.dk/om-os/organisation/koncern-hr/uddannelse-udvikling-og-arbejdsmiljo/center-for-kompetenceudvikling/hvad-kan-vi-tilbyde/vejledning/varktojer/illeris-laringstrekant/)

Individet som skal lære, vil alltid vere del av ein større heilskap, *omverd*, ei ytre sosial og materiell verd og som vil vere av avgjerande betydning for læringsmoglegheitene (jf. kap. 2.2) (Illeris, 2009, ss. 39, 42). Individet skal lære eit *innhald* som vil krevje noko som driv ein, ei *drivkraft*, ein psykisk energi (Illeris, 2009, ss. 35-38). Ut får dette får vi tre læringsdimensjonar: *innhald*, *drivkraft* og *samspele*. Knud Illeris seier at «[...] al læring involverer disse tre dimensjoner, og at alle tre dimensjoner alltid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringsituation eller læringsforløb skal være fyldestgørende» (Illeris, 2009, s. 38).

Læring skjer i ei sosial omverd. Den materielle omverda, som t.d. landskap, hus, rom, møblar, musikk, reiskap, bøker osv. inngår også i lærings situasjonen. Læring er slik ikkje berre ein indre psykisk prosess, men også eit sosialt samspele med omgjevnadane, kor mennesket tar imot påverknad og impulsar som kan gå vidare til indre psykiske omarbeidings- og tileigningsprosessar. Her vil fokuset vere korleis sambandet mellom det individuelle og det sosiale, samfunnsmessige er, korleis individa agerer i høve til scenen omverda (Illeris, 2009, s. 108). Samspelet med den materielle omverda kan ein ikkje skilje frå den sosiale omverda: Dette er ein læringsmessig heilskap, som alltid blir formidla sosialt (s. 111). Sentralt i *samspele dimensjon* er *handling, kommunikasjon og samarbeid*, som er viktig for å bli integrert i ulike sosiale samanhengar og fellesskap, og for korleis utvikle vår sosialitet, dvs. vår evne til å engasjere oss og fungere i sosialt samspele mellom menneska (Illeris, 2009, ss. 41, 42; Illeris & Samarbeidspartnere, 2010, s. 50). Illeris seier at jo meir aktiv og engasjert ein er i samspelet, dess større en sjansen for å lære noko ein kan hugse og bruke i relevante samanhengar. I all læring må det derfor vere gode høve for aktiv medverknad (Illeris, 2009, ss. 113, 134).

Sentralt i *drivkraftdimensjonen* er *motivasjon, kjensler, vilje og det å ha og kunne mobilisere såpass mykje mental energi som læring krev*, og som må til for å få til eit innhaldsmessig læringsutbytte. Det å oppnå ei form for *psykisk balanse*, ved å prøve å få svar på *usikkerheit, nysgjerrigheit eller andre udekte behov*, gjer oss i stand til å få til eit læringsutbytte knytt til innhaldet (Illeris, 2009, s. 41).

Læringsutbyttet i *innhaldsdimensjonen* er *innsikt, forståing og evne til å kunne skape meining med ny vit, meistre og opparbeide nye ferdigheiter*, og slik utvikle *funksjonalitet* for best mogleg fungere hensiktsmessig i ulike samanhengar (Illeris, 2009, s. 40).

Aktivitetane på musea er friviljuge, læringa vil i mindre grad vere systematisk og tilsikta, men heller spontan og tilfeldig. Til forskjell frå formell læring (får formell kompetanse), vil læringa vere nonformell (ikkje-formell). Ho er systematisk sidan det skjer i ein systematiske samanheng, men gir ingen formell kompetanse. Den tredje typen læring er informell læring (uformell læring), som ikkje inngår i nokon organisert samanheng, men blir styrt av den einskilde (Wahlgren, 2010, ss. 44, 45). Karakteristisk for vaksne si læring er at dei lærer berre det dei har ønske om å lære og som gjev dei meining å lære, og kor dei ressursane dei har og tar sjølv ansvar for læringa (Illeris, 2007, s. 101). Sidan tilboda til demente og pårørande skjer i ein organisert samanheng, vil læring her kunne karakteriserast som nonformell, men samstundes også vere prega av ei styring av kva den einskilde vil og er interessert i.

Ettersom læring omfattar alle prosessane og dimensjonane i Illeris sin læringsmodell, vil eg i analysen nedanfor sjå på læring både ut frå samspeldimensjonen (kva er det som er særmerkt ved musea) og tileigningsdimensjonen (kva er det vi kan vi sjå av innhald og drivkraft). Det må understrekast at Illeris sin læringsmodell er ein modell. Følgeleg kan ein ikkje kan forvente eintydige og utdjupande svar, men meir element av kva læring vi ser i høve til målgruppa

Andre teoriar som kan vere med å belyse læring hos demente er livsalder, eller kvar vi er i livsløpet vårt og korleis dette kan påverke læring. Eg har tidlegare føresett at målgruppa er eldre. I neste kapitel omtalar eg nærare kva som er særmerkt for livsalderen til nettopp eldre i høve til læring.

2.3.4 Livsalder og læring

Evna til å lære nytt blir svekka med alderen, og mangel på bruk og øving kan føre til reduserte evner. Men aldersrelatert svekking gjeld ikkje alle kognitive område, og det kan vere store individuelle variasjonar. Den praktiske intelligensen, som gjeld evna til å bruke erfaringar, kunnskap og ferdigheiter på kvardagslege problem og utfordringar, varer lengst (Tøsse, 2016, s. 90). Forskarane deler gjerne livet opp i løp med i ulike fasar eller trinn, som er med på å forklare og forstå kva som er viktig for oss i dei ulike delane av livet. Hos psykologen Erik H. Erikson vil siste del av hans livsløpteori vere prega av *integritet og visdom*. Det handlar om å foreine seg med fortida og akseptere kva ein sjølv har gjort og kven ein er, noko som gir *kjensle av velvere og behag* (Tøsse, 2016, ss. 65, 66; Wahlgren, 2010, ss. 35-37). Den tredje fasa (60-90 år) i psykiateren Gene Cohen sine fire fasar handlar om *dele kunnskap med andre, og finne meining gjennom å sjå tilbake på livet og samanfatte det*. Han opererar også med ei fjerde fasen (slutten av 80-åra til død) kor ønsket om å *gjenta og bekrefte viktige ledemotiv* i livet er viktig. Mennesket er styrt av eit indre driv til *refleksjon* og til å hylle livet. Trass i sjukdommar

eller fysiske avgrensingar, blir mennesket framleis styrt av *lengsel etter kjærleik, selskap, sjølvråde, kontroll og ønske om å bidra* (Tøsse, 2016, ss. 70-72).

Samfunnsforskarer Peter Laslett lanserte omgrepet den tredje alder (1981), som perioden for fullbyrding av livet, med *personleg utvikling og sjølvrealisering* (ss. 33-35). Hos utviklingspsykologen Charlotte Bühler er fasar i vaksenlivet ei rekkje avgjerder om livsmål, kor det er viktig å *oppretthalde ein indre orden, som gir eit meningsfylt og samanhengjande liv* (Wahlgren, 2010, s. 35).

Knud Illeris refererer på si side til ulike forskarar og kva orienteringar eller «oppgåver» som er styrande for læringsmotivasjonen i dei ulike aldrane (Illeris, 2009, ss. 208, 209). Den fjerde fasen, som Illeris kallar den modne alder, startar når vaksenaldere gjer ei livsvending, vanlegvis frå mellom 45-års og 65-årsalderen og fram til død eller at ein læringsmessig er blitt svekka av sjukdommar. Då har menneske komme så langt at ein begynner å akseptere og erkjenne at livet skal ta slutt (Illeris, 2007, s. 104; Illeris, 2009, s. 219). Det sentrale vil vere å etablere *mening og harmoni i tilværet, falle til ro med ei personleg form for livsvisdom* (Illeris, 2009, s. 209). For mange er dette ein periode der ein ønskjer å bruke tida på noko som *kan opplevast som kvalitativt godt som kulturelle og sosiale aktivitetar, hjelpe og støtte partner, barn og barnebarn, engasjere seg i frivillig arbeid* o.a. (s. 220). Typisk for læring i denne alderen, er at ho styrt av ein *personleg og lystbetont motivasjon*. Det handlar om å skape eit samla bilete av livserfaringane og samanhengane, omgrepet *visdom* blir trekt fram som døme på den læringa mange (s. 221). Dette er læring utan press, og Illeris beskriv læringsituasjonen som «[...] den rolige fremadrettethet [...]» (s. 220). Dette kan vere mogleg å tolke slik at vi framleis har eit handlingspotensiale, men kor behovet for ro er med og styrer.

På mange måtar kan det sjå ut til at læring i den modne alder ikkje handlar så mykje om kunnskap og ferdigheiter, men i større grad vil vere knytt til mening, verdiar, ro, harmoni, indre orden osv. Sidan dei fleste i vår målgruppe vil vere i den modne alder, er det nærliggjande å tenkje at tilsvarande læringsbehov også vil gjelde desse.

2.3.5 Dialogen

Vygotsky framhevar *språket* som den viktigaste medierande reiskapen, sentral i all læring og eit typisk kjenneteikn for det sosiokulturelle læringsperspektivet (Tøsse, 2011, s. 135; Dysthe, et al., 2012, s. 49). Dialogen er viktig i samspelsdimensjonen, og som reiskap til å forstå og lære av kvarandre gjennom å lytte og samtale. Samtalen er den ytringa i språket vi høyrer. Men språket består også av andre ytringar som kroppsråk, skrift og bilete. Som vi skal sjå, er dialogen sentral i museumstilboda til demente. Med bakgrunn i dette finn eg det riktig å sjå nærare på dialogen og den betyding han har for læring.

Olga Dysthe har arbeidd med dialogbasert undervisning, og seier at mening oppstår og blir utvikla gjennom dialogisk samhandling mellom menneske situert i ein kontekst (Dysthe, et al., 2012, s. 46). Skal undervisninga vere dialogisk, må det skapast rom for dei mange forteljingane og kunsten må setjast inn i ei historisk ramme (s. 38). Dysthe viser til filosofen Martin Buber, som ser på dialogen som grunnvilkår i menneskelivet. Det sentrale vil vere eg – du relasjonen, og kor det blir bygd på innleving og kommunikasjon. I dialogen vil vi oppleve kvarandre som personleg nærværande og kor vi vil akseptere og stadfesta kvarandre som person. Rolla til pedagogane vil vere som medhjelparar til å få frigjort det potensiale som finst hos dei andre.

Noko anna som er verdt å merke seg, er at Martin Buber sin filosofi har blitt brukt som motpol mot teknifiserte og dehumaniserande tendensar i helsevesenet (s. 55). Om ein kan trekkje dette så langt som også å omfatte kliniske tema, går ikkje fram arbeidet til Dysthe (jf. kap. 4.4.4 om musea som fristad der korkje sjukdommen eller kliniske tema er til stades). Filosofen Mikhail M. Baktin ser dialogen som grunnleggjande i mennesket sitt tilvere, der gjensidigheit og ansvar overfor den andre er sentralt i alle dialogiske relasjonar (ss. 58-59).

Marit Rismark og Astrid M. Sølvsberg understrekar også bruk av dialog som sentral i læring, og den viktige betydninga språket har for læringsprosessen. Dette fordi språk og tenking heng nøye saman, som ei skapande kraft i høve til andre menneske. Gjennom språkleg samhandling blir det skapt meining og forståing, og dialogen kan føre til koplingar mellom det ein skal lære og livserfaringane. Når ein deltek i dialogar, blir det skapt og bytta kunnskap deltakarane i mellom (Rismark & Sølvsberg, 2011, s. 159). Med utgangspunkt i dialogen, ser Rismark og Sølvsberg på læring som kommunikative møter, der dialogen er ein læringsreiskap som kan fremme utvikling av kunnskap (s. 169).

2.3.6 Kompetanseutvikling

Illeris nemner kompetanseutvikling i sin læringsdefinisjon. Kompetanse er noko vi knyter til det å vere i stand til fungere i arbeidslivet, som den kunnskap og røynsle som vil vere nødvendig i dei ulike jobbane. Bakgrunnen til kvifor arbeidsorganisasjonar har lagt vekt på kompetanseutvikling, handlar om deira evne til å møte framtida. Det ein ein gong har lært vil ofte ikkje lenger vil vere tilstrekkeleg, men må bli oppdaterast, bygd ut og omdanna til nye situasjonar og slik fungere i nye samanhengar og under nye føresetnader (Illeris & Samarbeidspartnere, 2010, s. 17). Illeris seier at «Kompetence er [...] et helhedsbegreb, der integrerer alt, hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng. De konkrete kvalifikationer inkorporeres i den personlighedsmæssigt forankrede kompetence – og man kan i øvrigt også tale om organisationers og nationers competence» (Illeris, 209, s. 143).

Bjørn Wahlgren trekkjer fram elementa *ferdigheitar, vit og haldningar* som sentral i forståinga av kompetanse. Dette er omgrep vi finn igjen i innhaldsdimensjonen i Illeris sin læringsmodell: *ferdigheitar* forstått som evna til å gjere noko, utføre ei handling (t.d. motorisk handling); *vit* forstått som innsikt i korleis tilhøva er og korleis dei heng saman (jo, meir vit, jo meir kunnskap og større innsikt) og til slutt *haldningar* forstått som verdiar, vurderingar av kva som er riktig, viktig, kva ein vil og ikkje vil. Når haldningar blir utvikla eller endra, blir også viljen til handlingar endra. Haldningane er i følgje Wahlgren ein sentral del av kompetansen, som omfattar motivasjon, altså ønsket om å handle i ein bestemt situasjon (jf. drivkraftdimensjonen). Kompetanse som eit handlingspotensiale, evne og vilje til å handle, omfattar ferdigheiter, vit, haldningar, røynsle, forståing og kjensler. Alt dette blir utvikla når vi lærer og vil vere med å bestemme våre handlingsmoglegheiter (Wahlgren, 2010, ss. 46-48).

Kompetanseomgrepet gjeld i utgangspunktet alle tre gruppene i analysen nedanfor, men på lik ulik måte. Når eg tar med dette her, handlar det først og fremst om kompetanse til å gjere ein jobb, her i høve til dei krav og forventningar som blir nemnt i samband med pedagogane. I kap. 4.4. vil eg kome nærare inn på korleis dette heilskapsomgrepet for læring, kompetanseutvikling, kan gjere seg gjeldande for denne gruppa.

2.4 Oppsummering

Sjølv om evna til læring minskar når vi blir eldre, er læring likevel noko som høyrer heile livet til. Sentralt i læringsmodellen til Illeris, er at læring handlar om å tileigne seg eit innhald og ha drivkraft til å få dette til i samspel og fellesskap med andre.

Samstundes er det slik at når vi blir eldre og når den fasen i livsalderløpet som Illeris kallar den modne alderen, kan vi behov for anna læringsinnhald enn kunnskap og ferdigheitar, som til dømes ro, mening og samanheng med våre tidlegare liv, men også omsorg, kjærleik og selskap. Vi er blitt visare og kjenner ei verd framand for dei yngre. Trongen til å dele og bidra med kunnskap, hjelp og støtte vil vere der, og integritet, sjølvråde og kontroll er viktig. Det velbrukte omgrepet «å leve i harmoni» seier mykje om dei kvalitetane vi søkjer i den modne alderen. Endra behov i læringsinnhald treng ikkje bety passivitet og mangel på engasjement og initiativ. Illeris sitt omgrep «den rolige fremadrettethet» signaliserer framleis eit handlingspotensiale.

Læring handlar ikkje berre om kva våre behov for innhald vil vere når vi kjem til dei siste fasene i livsløpet. Skal læring skal finne stad, språk og samspel med andre sentralt. Dialogen er med o opnar opp for mening, forståing, respekt og ei stadfesting og frigjering av oss som menneske.



BILDE 2. DØME PÅ UTSTILLINGSROM I EIT KUNSTMUSEUM. FRÅ KUNSTMUSEET AROS I AARHUS (FOTO PETTER I. SØHOLT)

3 Kjelder og metode

3.1 Utval. Museum, museumsprosjekt og kjelder

Eg vart kjend med museumsprosjekt for demente i samband med gjennomføringa av fleire nordiske prosjekt i åra rundt 2010 (sjå kap. 3.1.3) og etter besøk på National Museums of Liverpool i 2015. Ut frå dette arbeidet og den røynsla dei hadde opparbeidd, fann eg det naturleg å vurdere dei nordiske musea og prosjekta som grunnlag for denne oppgåva, og kor vidt dette var eit tilstrekkeleg til å belyse problemstillinga. Gjennom søk på internett, mellom anna med søkeord som *museum*, *demens*, *dementia*, *alzheimer* fann eg i tillegg fram til fleire andre museum som også driv med slike tilbod. For lettare å kunne beslutte kva museum eg skulle ha med i dette arbeidet, valte eg følgjande kriterium som grunnlag for valet:

- innhald, dvs. musea måtte dekke både kulturhistorie og kunsthistorie
- storleik, dvs. eg ville ha med røynsle frå både store og små museum
- dokumentasjon, dvs. skriftleg informasjon om prosjekta i form av artiklar, rapportar, tilrådingar o.a.

Etter ei vurdering ut frå kriteria ovanfor og mi røynsle frå museumsarbeid (jf kap. 3.3), bestemte eg meg for Museum of Modern Art (MoMA) og Tunbridge Wells Museum and Art Gallery, i tillegg til dei nordiske prosjekta/musea (sjå kap. 3.1.3). Ein samla gjennomgang av aktuell dokumentasjon frå desse musea og prosjekta syntest i utgangspunktet vere omfattande nok til å belyse problemstillinga, men med ei open haldning undervegs om at utvalet evt. måtte endrast. Dei nordiske musea er mellomstore/store (i nordisk samanheng), og innhaldet er i hovudsak kulturhistorie, iallfall fram til gjennomføring av demensprosjekta vart avslutta. MoMA er eit av våre største, mest sentrale kunstmuseum i global samanheng (New York). Tunbridge Wells Museum and Art Gallery er eit mindre lokalmuseum i Kent, England som inneheld både kunst og kulturhistorie. I mykje av dokumentasjonen som føreligg frå desse musea, er det sitat frå intervju med brukarane, tilsette og anna fagfolk. Presentasjon nedanfor gir meir informasjon om musea, prosjekta og dei dokumenta som er lagt til grunn i analysen.

3.1.1 MoMA (The Museum of Modern Art)

Meet Me at MoMA er MoMA sitt tilbod til menneske med demens, med slagordet «Making Art Accessible to People with Dementia». MoMA vart grunnlagt i 1929 som ein «[...] educational institution, dedicated to helping people understand and enjoy the visual art of the time» (Rosenberg, et al., 2009, s. 20). Dei etablerte tidleg sine pedagogiske program (1937), og begynte snart å rette seg inn mot publikumsgrupper med spesielle behov, som krigsveteranar med skader (1942), program der blinde kunne «ta på» kunsten (1972), eigne teknologiske løysingar for døve/tunghøyrd (1988) og læringsprogram om funksjonshemming for alle tilsette (1997). I 2003 starta dei første programma retta mot menneske med diagnosen Alzheimer og deira pårørande, som førte til at etableringa av eit permanent program med interaktive besøk i utstillingane. MoMA har laga fleire rettleiingar: ei med tilrådingar om korleis engasjere menneske med demens og deira omsorgspersonar; ei retta mot musea som organisasjonar; ei for omsorgsinstitusjonar og ei for familiemedlem. I all hovudsak dreier programma seg om å sjå på og samtale om utvalde kunstverk i utstillingane, og/eller vere med å skape kunst sjølv. Dei demente er enten saman med sine næraste pårørande (ektefelle, evt. barn)

eller tilsette frå omsorgsinstitusjonar, og kunstøktene blir leia av museet sine pedagogar. Prosjektet har vore økonomisk støtta av MetLife Foundation. I arbeidet med MoMA har eg i all hovudsak brukt følgjande kjelder:

Forfatar, år	Tittel	Innhald	Utgjevar	Sider
Arte, Individuo y Sociedad. (2017).	Francesca Rosenberg on her experience as Director of Community, Access, and School Programs at the Museum of Modern Art (New York).	Intervju med Francesca Rosenberg, direktør for MoMA sitt samfunns- og tilgjengeprogram	Arte, Individuo y Sociedad.	10
Cotter, N., & Adams, M. (2011).	The Impact of the Development of Museum Programs for People Affected by Alzheimer's Disease or Dementia. Museum of Modern Art.	Evalueringsstudie som ser på kva påverknad MoMA sin museumsprogram har på personar med demens, og på kva måte slik program verkar inn på dei musea som set i gang med slike tiltak.	Audience Focus Inc.	46, og vedlegg
Rosenberg, F., et.al. (2009).	Meet me. Making Art Accessible to People with Dementia. New York	Oversikt over MoMA sitt Alzheimer-prosjekt med kommentarar frå ekspertar på demens, resultat frå forskning og forskjellige guidar og rettleiingar (handbøker) til korleis utvikle og implementere kunstprogram for personar med demens i museum og galleri.	Museum of Modern Art	184, og eit vedlegg på 40

TABELL 1. OVERSIKT OVER PUBLIKASJONAR OM DEMENS-PROSJEKTET VED MOMA

3.1.2 Tunbridge Wells Museum & Art Gallery

Tunbridge Wells Museum & Art Gallery har sine røtter tilbake til 1830-talet. I 1954 flytta museet inn i sine noverande bygning, med permanente utstillingar med tema frå arkeologi, lokalhistorie, lokal folkekunst (Tunbridge ware), leiketøy, naturhistorie og kunst. Museet er stengt no, men vil opne igjen våren 2022, m.a. som eit service-senter med tilbod innanfor kunst, kulturarv og tenester for styrka velvere. Museet har utvikla ei eiga «demens-verktøykasse», i form av ein publikasjon med tilrådingar til museum som ønsker lage tilbod og legge til rette for denne målgruppa. Programmet har vore støtta av nasjonale organ (Arts Council England) og lokale styresmakter og interessentar (Tunbridge Wells Borough Council, Alzheimer's Society) o.a. Professor Paul M. Camic frå Canterbury Christ Church University m.fl. har forska på bruk av gjenstandar i tilboda til demente og korleis bruk av kunstgalleri kan virke inn på desse. Begge studia er gjort i samarbeid med Tunbridge Wells Museum and Art Gallery, og i arbeidet med dette museet har eg brukt følgjande kjelder:

Forfatar, år	Tittel	Innhald	Utgjevar	Sider
Camic, P. M. et.al. (2015).	Theorizing How Art Gallery Interventions Impact People With Dementia and Their Caregivers.	Studien forsøker betre å forstå korleis program kunstgalleri for både moderne og tradisjonell kunst kan spele ei rolle i liva til menneske med demens.	The Gerontologist (Vol 56/2016)	9
Camic, P. M., et.al (2017).	Museum Object Handling: A health-promoting community-based activity for dementia care.	Studien undersøker velvere-effektane i samband med bruk av museumsgjenstandar.	Journal of Health Psychology (Vol. 24/2019)	12

Tunbridge Wells Museum & Art Gallery Tunbridge Wells Borough Council. (2015).	Dementia toolkit.	Hefte (handbok) med råd til mindre museum om korleis sette i gang sine egne velvereprogram for personar med demens	Tunbridge Wells Museum & Art Gallery og Tunbridge Wells Borough Councils	24
---	-------------------	--	--	----

TABELL 2. OVERSIKT OVER PUBLIKASJONAR OM DEMENSPROSJEKTET VED TUNBRIDGE WELLS MUSEUM & GALLERY.

3.1.3 Tre nordiske prosjekt

Parallelt med det som skjedde ved MoMA og andre utanlandske museum, begynte fleire museum i Norden å samarbeide om tilsvarande tilbod. Prosjektet *Møte med minner* (2008) var eit samarbeidsprosjekt mellom Norsk Teknisk Museum, Telemuseet, Oslo Museum, GERIA (Oslo kommune sitt ressurscenter for demens/alderspsykiatri) og Nasjonalforeningen sine to demensforeiningar i Oslo, og besto m.a. av eit helsefagleg opplæringsprogram for museumstilsette. Det vart økonomisk støtta av Helsedirektoratet, Norsk Kulturråd og Extrastiftelsen Helse og rehabilitering via Nasjonalforeningen for folkehelsen, og skulle resultere i ny og annleis type formidling kalla minnedialog («erindringsdialog»), som tok utgangspunkt i den kunnskapen dei hadde fått om dei særskilte behova demensramma har. I ettertid har *Møte Med Minner*-tilbodet blitt permanent, og det er laga handbok i korleis førebu eit museumsbesøk for personar med demens (Folge, 2010).

Prosjektet *Museer & Minnen* (2012-13) vart finansiert av Interreg Sverige – Noreg, der musea Jamtli i Östersund, Museene i Sør-Trøndelag (MiST, avd. Ringve), Murberget og kommunane Härnösand, Östersund og Trondheim samarbeidde. Prosjektet hadde som hensikt å utvikle «[...] metoder för at använda museerna og kulturarvet till värdefull minnesstimulering av människor med begynnande demens» (Borgström, 2014, s. 1). Det vart laga ein sluttrapport for prosjektet. Av desse musea har Jamtli framleis tilbod til personar med demens. NTNU (Botanisk hage), Stjørdalsmuseet (del av Stiklestad Nasjonale Kultursenter) og Sverresborg (MiST) deltok i mindre grad i prosjektet

I 2014 – 17 samarbeidde musea Jamtli, Maihaugen på Lillehammer, Den Gamle By i Aarhus, Hungarian Open Air Museum i Szentendre, Beamish i Nord-England og universiteta Newcastle University, Linnaeus University, Aarhus University i prosjektet *Active Ageing and Heritage in Adult Learning*. Dette var finansiert over Erasmus+-programmet. Resultatet av programmet vart publisert i *Reminiscence in open air museums* (Hansen, et al., 2017). Samtlege av desse musea har pr. 31.12.20 tilbod til demente. Frå desse nordiske prosjekta, er følgjande kjelder brukt:

Forfatar, år	Tittel	Innhald	Utgjevar	Sider
Borgström, B.-M. (2014).	Museer & Minnen.	Sluttrapport for Interreg Sverige-Norgeprosjekt om utvikling av metodar for/tilrettelegging av nokre utvalde museum til personar med demens	Interreg Sverige - Norge	29
Djupdræt, M. B. (2018, Januar 23).	Historiebevidsthet hos demente. Erindringsforløp, velvære og identitetsdannelse på museer.	Artikkel som tar for seg korleis bruk av historie har for museum kan vere av betydning for menneske som har svekka evne til å hugse.	Kulturstudier, 2018(1).	33

Følge, I. (Red.). (2010).	Møte med minner. Håndbok. Oslo	Handbok i korleis musea kan førebu museumsbesøk for personar med demens	Geria, Norsk Teknisk Museum, Oslo Museum	36
Hansen, A. et.al. (2017).	Reminiscence in open air museums.	Rapport frå Erasmus+ prosjektet «Active Ageing and Heritage in Adult Learning»	Erasmus+ og Jamtli Forlag	79
Kirk, M. et.al. (2017).	Reminiscensterapi kan øge vevære hos personer med demens	Statusartikkel som omhandlar dette temaet	Aarhus Universitet, Psyk. inst., Center for Selvbiografisk Hukommelsesforskning	6

TABELL 3. OVERSIKT OVER PUBLIKASJONAR OM NORDISKE MUSEUMSPROSJEKT FOR DEMENTE

3.2 Kvalitativ metode og datainnsamling gjennom dokument

Kvalitativ metode kan vi bruke når vi vil «[...] vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og handlinger» (Malterud, 2018, s. 31). Aksel Tjora seier målet med ein kvalitativ analyse er å «[...] gjøre det mulig for en lesar av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet.» (Tjora, 2012, s. 174). Det handlar om å få informasjon om subjektive storleikar, identifisere tema og tilhøve som ikkje var/er satt opp i samband med designet av ei undersøking, eller som forskaren ikkje kunne ha føreset (s. 25). Dette er bakgrunnen for kvifor eg har valt å bruke kvalitativ metode i dette arbeidet.

Den mest vanlege formen for datagenerering ved kvalitativ metode, er intervju og/eller observasjon. Som det framgår av kapitlet foran, vil kjeldene til analysen ikkje vere intervju, men ulike dokument i form av rapportar, artiklar, rettleingar og anna tilgjengeleg informasjon om museumstilbod til personar med demens. Analyse av dokument har lang tradisjon i kvalitativ forskning, og omfattar både private kjelder (brev, dagbøker o.l.) og offentlege. Til forskjell frå data samla inn ved hjelp av intervju og observasjonar, er slike dokument, som alle er tid- og stadfesta, skrive for andre formål enn det som forskaren skal bruke dei til. Det gjer at ein kritisk må vurdere kjeldeverdien, kva kontekst dei er utforma i, om materialet er dekkande for det det skal forskast på og om det inneheld nok relevante data til belysing av problemstillinga (Tjora, 2012, ss. 162-173; Thagaard, 2010, ss. 62, 63).

Sjølv om det er store variasjonar i kjeldene nemnde ovanfor, meiner eg likevel dei utgjer eit godt grunnlag til å belyse problemstillinga. Riktig nok er dei er skrivne for andre føremål, men samtlege er likevel knytt til det tema som ligg til grunn for denne oppgåva. Dei spenner frå forskning utført av eksterne fagmiljø med kompetanse på demens til praktiske rettleingar (handbøker) for museum og menneske som står demente nær. I mange av dokumenta kjem røystene til personar med demens, pårørande og pedagogane fram i form av sitat.

Det er også vere eit spørsmål om det er så store forskjellar mellom USA, England og Norden, at det kan vere med å påvirke resultatene av analysen, slik ein kan erfare innanfor andre samfunnsområder. Musea som organisasjonar er like med tanke på funksjonar og oppgåver. Dei er alle bygd på dei same hovudoppgåvene forvaltning, forskning og formidling av materiell kultur. Dei fleste knytt til organisasjonen International Council of Museums, forkorta til ICOM, og har slik slutta seg til eit felles museumsetisk regelverk,

verdigrunnlaget vil derfor mykje likt. Omgrepet formidling, som blir brukt både Danmark og Noreg som samleomgrep for musea si verksemd for publikum, vektlegg musea si rolle som læringsinstitusjonar. I den engelske utgåva av ICOM sine etiske retningsliner blir «[...] the educational role of the museums [...]» streka under (International Councils of Museums, s. 26). Politiske føringar og finansiering av musea vil variere frå land til land, og nivået på offentleg finansiering vil kunne vere med å påvirke musea sine prioriteringar i høve til publikum. Dei fleste tiltaka nemnde i denne oppgåva, har fått ekstern finansiering, mellom anna gjennom fonds- og prosjektmidlar, og musea har derfor hatt ein økonomisk fridom til å prioritere desse.

Det må også nemnast at fleire av publikasjonene er utgjeve av musea/prosjekta sjølve, skrivne av dei som sjølve har vore aktive i tilboda, og følgjeleg med ei viss fare for at dei kan ha blitt «heimeblind» og vektlagt det positive og i mindre grad vanskar og utfordringar. *Meet me. Making Art Accessible to People with Dementia*, utgjeve av MoMA, er skriven av fire forfattarar, riktignok alle tilknytt MoMA. I publikasjonen er det bidrag frå eksterne personar og miljø, både i form av intervju, artiklar og egne kapittel. Bakerst i publikasjonen er det ein nærare presentasjon av alle bidragstytarane internt og eksternt ved MoMA. Det same gjeld *Reminiscence in open air museums*, kor ein redaktør har hatt ansvar for bidraga til i alt 19 forfattarar frå dei samarbeidande institusjonene. Handboka *Dementia toolkit* er gjeve ut av Tunbridge Museum saman med Tunbridge Wells Borough Council, med sitat/bidrag frå personar utenfor museet/bystyret. *Museer & Minnen* er ein sluttrapport, skriven av prosjektleiaren for Interreg Sverige-Norge. *Møte med minner* er ei handbok, med ein redaktør som har samarbeids med ein redaksjon av tilsette ved Geria, Norsk Teknisk Museum, Telemuseet og Oslo Museum. Det er derfor rimeleg å rekne med at publikasjonane er blitt gjennomgått av samtlege bidragstytarar, noko eg meiner er med og styrkar kjeldeverdien.

3.3 Hermeneutikk og forskarrolla

Som nemnt tidlegare, er dokumenta i oppgåva skrivne for andre føremål enn som kjelder til denne oppgåva, men blir likevel brukt som grunnlag for tolking i samband med problemstillinga. Den humanistiske vitskapsteorien hermeneutikk handlar om fortolking av tekstar, og ut frå dei fortolke menneske sine handlingar gjennom å sjå på meiningsinnhaldet, som kan vere djupare enn det vi direkte trur eller meiner. Ei hermeneutisk tilnærming kan vere open for fleire tolkingar, det finst ikkje berre ei sanning. Skal ein forstå ein større heilskap eller bilete, må ho/det bli forstått ut frå dei enkelte delane i teksten, og delane må bli forstått i lys av heilskapen (Thagaard, 2010, ss. 39-41). For å oppnå dette, må dei enkelte delane bli analyserast, for igjen kunne bli sett saman til ein heilskap. Slik får ein ein tolkingsprosess i sirkelrøysler mellom delane og heilskapen (den hermeneutiske sirkel). Når dette skal utleggjast for andre, må ein kunne gjere greie for både delane og heilskapen (Kjørup, 2008, s. 68).

All fortolking kviler på forståing. Det handlar ikkje berre om delar og heilskap i ein tekst, men ho/han som skal fortolke må også trekkjast inn, i eit spel mellom det som skal bli forstått og ho/han som ønsker å forstå. Hans-Jacob Gadamer tok dette noko vidare, og sa at all forståing har utgangspunkt i forståing og kunnskap vi allereie har med oss får før: forforståing (Kjørup, 2008, ss. 75, 76). Undervegs i fortolkingsarbeidet med ein tekst, vil det oppstå nye forforståingar, som igjen vil vere grunnlag for nye fortolkingar. Tolking av tekstar kan ein derfor sjå på som ein dialog mellom forskaren og teksten, kor forskaren sitt fokus ligg på dei meiningane tekstane formidlar (Thagaard, 2010, s. 39).

Forskaren inngår derfor i den hermeneutiske fortolkningsprosessen, med si erfaring, kunnskap, historiske og individuelle føresetnader ho/han tar med inn i fortolkningsprosessen og forskingsprosjektet, kunnskap og røynsle som medvite eller umedvite er med og speglar tolking av dei kjeldene som blir brukt. Innhaldet i dette påverkar måten vi samlar, les og tolkar våre data på, tilhøve som er med og styrer vår inngang til kunnskapen (Malterud, 2018, ss. 42, 44, 46; Tjora, 2012, s. 29).

Med bakgrunn i dette, er det riktig å seie noko om mi rolle som forskar og det eg har med meg av for forståing inn i prosessen i samband med tolking av dei aktuelle kjeldene. Det meste av mitt yrkesaktive liv har eg arbeidd ved norske museum, både små og større, i all hovudsak kulturhistoriske museum. I tillegg har eg hatt verv i ulike museumsorganisasjonar. Som nemnt er det stor likskap musea imellom (jf. kap. 3.2.). Det gjer det, ut frå det eg sjølv har erfart, enkelt å ha dialog med, forstå og etablere nettverk med museum i andre land og slik spreie idear og samarbeid om tiltak det kan vere felles interesse omkring. Sidan eg har avslutta det yrkesaktive livet og ikkje lenger er tilslutta noko museumsmiljø, er ikkje denne oppgåva skriven med tanke på bruk i eigen organisasjon, men først og fremst av eigen interesse og nysgjerrigheit.

Eg har relativt lite erfaring med personar med demens og nettverka og omsorgsapparata rundt desse. Eg var kjent med at sjukdommen kunne arte seg ulikt frå person til person, men hadde ingen kunnskap om lidinga utover det. Ein konsekvens av slik mangel på kunnskap og erfaring, kan fort bli fordømmar: vi trur og tenkjer at «slik må det vere». Kvifor skal formidle kunst og kulturhistorie til demente som mest truleg vil gløyme alt kort tid etterpå? Hans-Georg Gadamer seier at forståing også kan ha karakter av nettopp fordømmar, ikkje nødvendigvis i negativ tyding, men meiner at fordømmar kan vere ein viktig føresetnad for forståing. Fordommene gir uttrykk for heile vår kulturelle ballast med forankring i familie, samfunn og stat. Alt dette må ein ta med når ein skal forstå noko nytt. Gadamer seier at «Det er de uigjenneuskuede fordømmes magt som gjør os døve for den sag som taler gennem overleveringen» (Kjørup, 2008, s. 76).

Eg har ikkje vore i kontakt med nokon av dei som har bidratt til dokumenta som ligg til grunn for analysen, men halde meg til litteratur/dokument tilgjengeleg over internett. Ein grunn til denne avgrensinga, har vore utbrotet av Covid 19, som reint praktisk har avgrensa reising og møter med andre. Intervju kunne ha blitt gjennomført gjennom digitale løysingar, men undervegs gjekk eg bort frå det, då eg vurderte kjeldene tilstrekkelege til å kunne belyse problemstillinga. Eg ser at ei slik avgrensing kan ha ført til ein viss distanse til tema og målgruppa oppgåva omhandlar, og slik gjere grunnlaget for analysene dårlegare. Denne distansen hadde kanskje vore mindre om eg hadde møtt i ein fysisk intervjusituasjon, med rom for oppfølgingsspørsmål, nye perspektiv og slik meir innsikt og kunnskap.

3.4 Ethiske vurderingar

Eit viktig krav til forskning og presentasjon av forskning, er knytt til transparens eller gjennomsiktigheit. Det må komme godt fram korleis undersøkinga er gjennomført, kva val er tatt når, om det har det vore noko problem undervegs o.a. (Tjora, 2012, s. 216). Til dette høyrer også etiske vurderingar, med ein openheit om val og forskingsprosessen.

Sidan kjeldene er tidlegare publikasjonar, tilgjengeleg på nett, ser eg ingen etiske problemstillingar i samband med bruk av desse. Eg føreset det er gitt nødvendig

samtykke til bruk av namn, sitat og bilete der det førekjem, og at det elles i tilstrekkeleg grad er tatt omsyn til konfidensialitet. Personleg har eg kjennskap til dei nordiske musea som er nemnt her, besøkt dei og møtt nokre av personane som står bak dei ulike rapportane. Dei har aldri vore mine kolleger, nokon har eg møtt berre ein gong og andre har det gått fleire år mellom kvart møte. Eg har heller ikkje vore i kontakt med desse medan dette arbeidet gjekk føre seg. Når det gjeld museumsavdelingar (særleg Ringve, Sverresborg og Rockheim) knytt til min siste arbeidsplass, Museene i Sør-Trøndelag, har eg valt ikkje å ha kontakt med desse i samband med dette arbeidet. På den måten meiner eg at eg har unngått eventuelle etiske dilemma knytt til intervju av tidlegare kollegaer.

3.5 Analyse og tolkingsarbeid

Etter å lese gjennom det skriftlege materialet, har eg ved enkel bruk av analyseverktøyet NVivo koda datamaterialet, det vil seie forsøkt å knyte utsegner og sitat til nokre nøkkelord, og slik lettere kunne få tak i den informasjonen som kunne vere relevant. Dei mest vanlege nøkkelorda eg brukte, vart etterkvart avgrensa til «Læring» (både for person med demens, pårørande og pedagog), «Demens» (knytt til m.a. utfordringar, belastningar, positive følgjer) og Museet (knytt til m.a. samfunnsrolle, organisasjon, tilsette, partnerskap, samlingane, utfordringar, økonomi). I samband med gjennomgangen av dokumenta, vart avsnitt, sitat og andre delar av dokumenta koda etter desse. Det resulterte i sorterte lister med relevante utdrag som gav ei samla oversikt. Ut frå desse valte eg dei enkeltdelane som ga mest informasjon og var mest relevant i forhold til analysen. Slik fekk eg satt saman dei ulike delane til ein heilskap, eit samla bilete av læringsmøta i dei musea som er omtala i denne oppgåva.

Dokumenta er berre lese gjennom ein gong, og utvalet er gjort etter beste skjønn. Eg ser ikkje bort frå at andre og tredje gongs gjennomlesing og omarbeiding med tilhøyrande koding, kunne ha vore til fordel for analysen, ikkje minst med tanke på ein meir utfyllande og nyansert analyse, utan eg dermed kan seie at det ville ha endra funna i vesentleg grad.

3.6 Truverd, gyldigheit og generalisering

Som indikatorar på kvaliteten av eit forskingsprosjekt, brukar ein kriteria truverd (reliabilitet), gyldigheit (validitet) og generalisering (Tjora, 2012, s. 202). Truverd handlar om den interne logikken gjennom heile forskingsprosjektet og kvar forskaren er i prosjektet med sin kunnskap, forståing, forståing og fordommar, noko eg har gjort greie for i kap. 3.3.

Mi samla museumsrøynsle har vore til hjelp i analysearbeidet, særleg når ein skal forstå kva musea føretar seg. Det kan t.d. handle om kva som er felles/ulikt og drivkrefter/motivasjon, enten det er her til lands eller andre stader. Undervegs har eg forsøkt å ha eit kritisk syn på mi eiga forskning. Gyldigheit handlar om dei svara eg finn er svar på det det blir spurt om i problemstillinga. Er tolkingane gyldige i høve til den røynda eg har studert (Tjora, 2012, s. 206; Thagaard, 2010, s. 201)? Gjennom dei metodiske vala og tolkingane eg har gjort og beskrive, håpar eg at det gir lesarane eit godt utgangspunkt for å kunne dømme på truverd og gyldigheit.

Generalisering handlar om forskninga kan ha gyldigheit utover dei einingane er grunnlag for denne oppgåva, om den kan vere gyldig i andre samanhengar (Tjora, 2012, s. 207; Thagaard, 2010, s. 201).

3.7 Avgrensingar og omgrep

I kjeldene blir det brukt ulike omgrep om dei ulike gruppene, som eg har forsøkt å samle i nokre felles omgrep:

Omgrep brukt i oppgåva	Omgrep brukt i kjeldene
person med demens, brukar, demente, målgruppe	bruker (Jamtli), personer med demens (Oslo-musea, Jamtli), demente (Den Gamle By)
pårørande, delvis også målgruppe	anhöriga (Jamtli), pårørende (Den Gamle By), caregivers (MoMA)
pedagog	educator, fascilitator (MoMA), omviser (Oslo-musea), communicator (Tunbridge), pedagog (Jamtli), formidler (Den Gamle By)

TABELL 4. OVERSIKT OVER OMGREP BRUK I OPPGÅVA OG KJELDENE

Dei museumstilsette som tar i mot målgruppa, blir nemnt med forskjellige yrkestitlar, som eg samla har valt å kalle pedagog. Med dette felles omgrepet meiner eg den/dei tilsette ved museet som legg til rette og driv ein eller annan form for pedagogisk praksis, utan eg går meir inn på krav til formell bakgrunn. Nokon gonger omtalar eg personane med demens og dei pårørande som *målgruppa*. Sjølv om tilsette ved helse-/omsorgsinstitusjonar og frivillige er viktige ressursar i omsorgen av demente, og ofte kan inngå i tilboda ved musea, har eg valt ikkje å ta med denne gruppa, men avgrensa oppgåva til demente, pårørande og pedagogane. Det er hovudsakleg to grunnar til det: den eine er behovet for å avgrense omfanget på oppgåva, den andre er at det var mindre informasjon å få om desse i kjeldene. Kanskje kan det ha samanheng at relasjonen mellom demente, pårørande og pedagog er mest stabil over tid. Frivillige kjem og går, det same kan gjelde tilsette ved helse- og omsorgsinstitusjonene, alt etter om dei er på arbeid/vakt eller ikkje. I vedlegg 1 har eg tatt med meir informasjon om dei personane som blir sitert i samband med bruk av kjeldene frå MoMA.

4 Analyse og funn

4.1 Samspel og dialog

4.1.1 Innleiing

I kap. 2.3.3 blir det nemnt at ho/han som skal lære noko vil vere del av ein større heilskap eller omverd, som ein skal vere i samspel med og som vil vere av betydning for læringsutbyttet. I det sosiokulturelle perspektivet er kunnskap avhengig av kulturen han er del av. Kunnskapen er infiltrert i ein historisk og kulturell kontekst (situert) og knytt til konkrete situasjonar og aktivitetar i heilskap av materiell og sosial omverd (Illeris, 2009, ss. 110, 111). For museumsarbeidarar er det naturleg å tenkje kunst og kulturhistoriske objekt som situert i ein kulturell og spesifikk kontekst. Eit museumsobjekt kan også ha ein dobbel karakter, både historisk og estetisk. Objektet er knytt til ei opphavleg mening og kontekst, men kan få nye betydingar i møte med publikum i notida. Læring innafor ei museumsramme er derfor innvove både i ein historisk og notidig kontekst, og er med på å påverke det vi lærer (Dysthe, et al., 2012, ss. 49).

Siste ti-års politiske styringsdokument har på mange måtar forsterka museet si rolle som folkeopplysar til å skulle vere møtestad og dialoginstitusjon for alle, med auka fokus på samfunnsrolla (jf. kap. 1.1.). Dette gav eit skifte frå eit passivt til eit meir konstruktivistisk og dialogbasert syn på museums læringa, relasjonell i eit samspel mellom individ og omgjevnadane (Dysthe, et al., 2012, ss. 26-27). Dei som skal lære får kunnskap gjennom å delta og handle saman med andre. Denne læringsmessige heilskapen er i vår samanheng museet med sine alle rom og miljø for utstillingar.

Deltaking saman med andre krev *handling, kommunikasjon og samarbeid* (jf. kap. 2.3.3.). Det sosiale samspelet kan foregå på forskjellige måtar, m.a. som persepsjon, formidling, oppleving, imitasjon og deltaking (Illeris, 2009, ss. 111, 112), noko som også gjeld for den formidlinga som skjer i musea. Uansett form og måte, er språket og ulike former for kommunikasjon sentral for læringa (jf. kap. 2.3.4).

Eg vil nedanfor sjå på nokre moment samspeleddimensjonen i musea, og då dei fysiske omgjevnadane (materielle omverda med rom og gjenstandar), dialogen (kommunikasjonen) og sist dei som fungerer som «arbeidsleiarar» i praksisfelleskapet, nemleg pedagogane.

4.1.2 Dei fysiske omgjevnadene

Omgjevnadene i eit museum skal vere arkitektonisk tilrettelagt for å gjere formidlinga så lett å gjennomføre som mogleg, enten det gjeld utforminga av bygget, romma eller formgivinga av utstillingane. I kunstmusea er utstillingane satt opp i eigne rom. Det same kan også gjelde kulturhistoriske museum, men desse har i tillegg mulegheitene til å ha miljøutstillingar (til dømes i antikvariske bygg) og gjerne uteområde der dei kan ta i bruk både natur og landskap.

På dei kulturhistoriske musea er fysisk deltaking mogleg både i verkstader og i utstillingane gjennom levandegjort historie, rollespel og praktisk bruk av reiskap i tilnærma antikvariske omgjevningar. På kunstmusea er tradisjonane litt annleis. Der er gjerne kunstobjekta stilt ut i rommet frå eit estetisk syn og kor formidlinga helst ikkje skal forstyrre opplevinga av kunstverka. Deltaking i kunstaktivitetar vil skje i eigne

verkstader, kor besøkande kan få lov til å ta på og lage ting sjølve, prøve ut materialar og la seg inspirere av kunstnarlege praksisformer (Dysthe, et al., 2012, s. 39).

Det sentrale for alle desse tiltaka er at rom og utstillingar i størst mogleg grad er tilrettelagt målgruppa. Ein må kunne komme nær nok samlingane for å få eit optimalt læringsutbyte. Formgjeving av utstillinga og rom-messige kvalitetar som møblering, tilgjenge, lys, lyd og tekstar må vere lagt til rette for det, jf. sitatat frå MoMA nedanfor:

The optimal space is relatively intimate and quiet. Try to use warm and welcoming rooms that evoke positive associations. Make sure the space has sturdy tables, comfortable seating, and adequate lighting. Arrange the tables and chairs so that everyone can see each other to encourage conversation. If you plan to make art, be sure to have enough table space to work on. (Rosenberg, 2009, s. 165).

Ein pårørande på besøk til MoMA la vekt på gjennomtenkt formgiving av rom og utstillingar, slik at det saman med dyktige pedagogar gjorde det mogleg «[...] for my husband and me to both participate as a 'normal' couple, as responsive viewers of great art» (Rosenberg, 2009, s. 146).

Dei fysiske omgjevnadane skal få samspelet til fungere så godt som mogleg, med gode rom og ressursar til å skape og halde på merksemda, god sitjekomfort utan noko som kan forstyrre samspelet (Rosenberg, et al., 2009, s. 59). Grunnlaget for eit vellukka besøk blir lagt allereie i første møtet med gruppa (Folge, 2010, s. 10).

4.1.3 Dialogen

Vi har før nemnt Vygotsky si vektlegging av språket for læring. Knud Illeris «[...] understreger samtalens og dialogens betydning for at læringen kan få et sosialt perspektiv» (Illeris, 2009, s. 140), og Olga Dysthe har i sitt arbeid påpeikt kor viktig dialogen er for meiningsskaping. Samtalen er også sentral i møta mellom demente, pårørande og pedagogane. Prosjektet *Møte Med Minner* trekkjer fram dialogen som ein viktig reiskap, og brukar omgrepet aktivt når dei beskriv deira tilbod som *erindringsdialog*: «[...] fri, assosierende samtale der sanseopplevelser knyttet til historiske miljøer, gjenstander eller kunstverk, utløser dialogen og stimulerer deltagerne til å dele erfaringer og minner» (Folge, 2010, s. 36).

Ved MoMA er også samtalen (conversation) ein viktig reiskap. Sjølv om det kan vere variasjonar i museumsprogramma i høve til logistikk, lengde, kor ofte tilboda kjem o.a., er det noko som blir omskrive som nødvendig for å lukkast når ein skal sjå og snakke om kunst, nemleg det kallar ein «open, conversational approach». Då kan ein kunne trekkje inn personlege erfaringar, få deltakarane til å bidra med å skape meining rundt verka og skape mulegheiter til å lære på ulike nivå (Cotter & Adams, 2011, s. 31). Heile tilbodet er basert på samtale, i eit samspel med det materielle og med kvarandre, noko som er med og gir mulegheiter til læring på ulike nivå:

Our tour model is conversational -- it focuses on getting participants to contribute to meaning making around a work of art. Tour guides facilitate the discussion, which integrates careful observation, open-ended questions, and the delivery of some art historical information. The tour is meant to be social, self-reflexive, and an opportunity for learning at various levels. In our art-making experiences the

art lab coordinator fosters a social environment where making and connecting with those around you are given equal weight (Cotter & Adams, 2011, s. 19).

MoMA ser også ut til å ha stort medvit om kor viktig samtalen er i deira møte med denne målgruppa. Carrie McGee ved MoMA seier det slik:

It's important to point out that this program is not simply about looking at art; it's interactive. We use works of art to provoke dialogue. For individuals with Alzheimer's disease, this is especially important. The way the disease can affect your ability to communicate as well as the stigma attached to it can make many individuals feel isolated. In this program we bring people together and encourage conversation and interpersonal connections. (Rosenberg, et al, 2009, s. 78).

Anne Basting seier at ein av grunnane til at kunst kan ha slike verknader for menneske med nedsett kognitive evner, er at kunst kan vere med å fremme emosjonell kommunikasjon og mulegheit til å trene demente, pårørande og tilsette i korleis kommunisere kjenslemessig og slik få brukt demente sin gjenverande kapasitet det. I utgangspunktet har ein laga ein måte for menneska på begge sider av omsorgsapparatet i å kommunisere gjennom kunsten (Rosenberg et al., 2009, s. 70). Dialogane skal gå føre seg i ein avslappa, roleg atmosfære og flyte fritt. Ein må unngå samtaler på fleire plan, men samstundes må samtalanene vere stimulerande og relevant både for alle i målgruppa (ss. 121, 122).

I samband med forskingsprosjektet *New York University Center of Excellence for Brain Aging and Dementia* gjorde saman med MoMA, konkluderte dei med positive effektar av samtalanene, særleg i høve til humøret til demente kor 55% fekk eit betre humør, 45% det same som før og kor ingen fekk dårlegare humør. Det vart også registrert at meir enn halvparten snakka meir enn vanleg under sjølve programmet, noko som også varte ei stund etter museumsbesøket (s. 101).

Vi ser av døma ovanfor at musea har medvit om kor viktig dialogen er for deira aktivitetar. Han er med og opnar opp for meir aktivitet og engasjement i samspelet, med betre sjansar for læring som mogleg konsekvens (jf. kap. 2.3.5).

4.1.4 Pedagogane

Pedagogane skal ikkje berre å undervise, men gjennom dialogen hjelpe til med utforsking og samtalar omkring samlingane, og prøve å få målgruppa til å knyte seg til kunst og andre tema som måtte dukke opp. På mange måtar er dei arbeidsleiarar i det sosiale samspelet, praksisfellesskapet som museet er, og skal lose alle på ein god måte gjennom aktivitetane. I MoMA sin guide for museum som ønsker å leggje til rette for demente, og i forskingsartikkelen om tilboda ved Tunbridge, blir den viktige rolla til pedagogane understreka:

The Importance of the Educator: Beyond a doubt, it is the style and approach of the educators — which is never overly didactic or condescending, but rather warm and interactive — and the interaction with them that participants single out as being of exceptional importance to them (Rosenberg, et al, 2009, s. 104)

Another component that is also important to note is the role of the group facilitator. An engaging attitude towards working with this population, knowledge of the museum objects used in the programme, a basic understanding of dementia, training in group facilitation skills and creating an atmosphere where discussion is framed by encouraging curiosity... .. being informative... ..and when helpful, humorous... ..all contribute to help put participants at ease and to facilitate conversation (Camic, et al., 2017, s. 796)

Dette er noko som krev visse eigenskapar og kompetanse. Pedagogane må ha grunnleggjande kunnskap om og forståing av sjukdomen demens i tillegg til god kunnskap om samlingane. Gjennom oppmuntring og empati skal dei lage ei stemning som styrker samhandling i gruppa, slik at demente kan få ei sosial, kjenslemessig og intellektuell tilfredsstillande røynsle. Viktige stikkord vil vere tryggleik, ro, varsemnd, tolmod og augekontakt (Folge, 2010, s. 14; Arte, Individuo y Sociedad, 2017, s. 301; Rosenberg, et al., 2009, ss. 100, 103, 102; Cotter & Adams, 2011, s. 28).

Pedagogane mågode kommunikative ferdigheiter, både verbalt og med omsyn til kroppsspråk (Rosenberg, et al., 2009, s. 80). Formidling av fakta og kunnskap blir ikkje så viktig som målgruppa sine eige initiativ til dialog, til å spørje, fortelje om minner og undre seg (Folge, 2010, s. 14). I gjennomføring av programmet må dei vise fleksibilitet. Viss nokon kjem bort frå tema, kan ein gaide dei tilbake eller fri seg heilt frå dette viss det er betre. Meg Sewell og Mary Sano sa dette slik:

A successful experience involves interaction with a sense of humor, along with redirection and validation of the patient. Tangentiality, getting off topic, is a big issue in this population... ..Help guide them back, or feel free to go off on their tangent— sometimes their tangents are more interesting than what you were talking about anyway! Most importantly, be sure to validate whatever it is that they're able to bring to the program in any way that you can (Meg Sewell i Rosenberg, et al., 2009, s. 59).

[...] the program didn't depend on a person's specific history with art. I thought it was very mature and respected the individual. The educators acknowledged that people had lives and histories before they came to have a disease, and they called upon that (Mary Sano i Rosenberg, et al., 2009, s. 59).

For pedagogane vil dei demente vere ukjente personar. Å bli akseptert og verdsatt som dei er, der ingen tenkjer på sjukdomen, men kan dele same oppleving i notida, er viktig. Museumsmøta skal vere meiningsfulle og engasjerande, kor det å få komme saman, prate og få sjansen til knyte personlege kontaktar med kvarandre vil vere eit mål (Rosenberg, et al., 2009, ss. 79, 83; Cotter & Adams, 2011, ss. 30, 31; Borgström, 2014, s. 12).

Pedagogen kan gjere museumsopplevinga rikare og verdfull, mellom anna ved oppmuntre deltakarane til å dele sine historier og knyte kunstverka til deira eigne liv. Det kan virke positivt inn på deira kjenslemessige minne, noko som kan vare lenger enn andre former for minne. Både demente og pårørande deltek på lik måte, og alle har ei historie å dele (Rosenberg, et al., 2009, s. 80). Det positive engasjementet mellom den demente, pårørande og pedagogen slik Mary Sano observerte det ved MoMA, imponerte

og kor ho såg dei demente «[...] become more verbal, more engaged» (Rosenberg, et al., 2009, s. 58).

4.1.5 Oppsummering

Handling, kommunikasjon og samarbeid er sentral i samspeldimensjonen. Analysen ovanfor har tatt utgangspunkt i delar av dette, nemleg det som går på omverda i form av dei materielle omgjevnadane i musea. Desse skal sørge for et godt samspel og invitere til aktivitet, handling og kommunikasjon kor dialogen, som er ein viktig føresetnad for læring, blir ein sentral reiskap. Pedagogane, som praksisfellesskapet sine arbeidsleiarar, er viktig for samspelet med auka aktivitet og engasjement og følgeleg betre vilkår for læring. Dei må vere godt rusta for desse oppgåvene med kunnskap om sjukdomen demens, ha gode kommunikative ferdigheiter og evne å skape god stemning og eit læringssamspel prega av gjensidig respekt og ro.

4.2 Demente og læring

4.2.1 Innleiing

Som vist i kap. 4.1. om samspeldimensjonen, er både dei fysiske tilhøva på museet, og med bruk av dialog under leiing av ein god pedagog viktige vilkår for at læring. Det neste eg vil sjå på, handlar om tileigningsprosessen. Har demente drivkraft nok til å tileigne seg noko og i tilfelle kva (jf. drivkraftsdimensjonen og innhaldsdimensjon i Illeris sin læringsmodell i kap. 2.3.3)? I litteraturen som ligg til grunn for oppgåva, er det lite å finne om temaet læring og demente. Knud Illeris nemner dette så vidt, og seier det er ein tendens til at demens ikkje utan vidare rammar dei områda kor ein har særleg kompetanse som er halden ved like, og kor hjernen derfor framleis er «i god form». Illeris viser til nevropsykologen Elkhonon Goldberg, som stadfestar at personar med demens framleis kan ha eit læringspotensiale (Illeris, 2009, s. 221).

Eg skal nedanfor gjennom utsegn frå demente, pårørande, musea og anna fagkompetanse på demens vise døme som kan vere med å belyse demente sitt læringspotensiale noko nærmare.

4.2.2 Eige medvit om evne og ønske om læring

Mange demente kan ha eige medvit om at dei framleis kan lære. Richard Taylor, pensjonert psykolog og forfattar av boka *Alzheimer's for the Inside Out*, og som i 2009 sjølv hadde hatt demens i fem år, legg vekt på at menneske med demens framleis kan ha kapasitet og ønske om å lære og kjenne på noko nytt, som kan bli verdsatt av andre:

People who have dementia are not perceived as having the capacity to learn anything new. They're just hanging on to what they had, and everybody's job is to hang on for them or with them. The idea that you can be failing cognitively and still learn something new is foreign to most people, and I see it as potentially very satisfying to people who know that they're failing, that they can also realize they still have the capacity and the desire to learn something new, feel something new, to have an insight that is original and that other people honor (Rosenberg, et al., s. 61).

Han seier det er ei myte at ein i ei «IQ-forståing» blir dummare når ein får Alzheimers sjukdom, at det lenger ikkje blir mogleg å forstå noko. Ein gløymer fortare og minna kan

dukke opp på andre måtar enn kva som opphavleg var lært. Men det rettferdiggjjer ikkje at menneske med demens korkje bør eller kan få lære. Erfaringane til Richard Taylor er at dette skjer for ofte, med den følgja at demente ofte gir berre opp (Rosenberg, et al., 2009, s. 65).



BILDE 3. AVDELINGSLEIAR HENNING LINDBERG OG FORMIDLAR INGA BJØRNKJÆR I "ERINDRINGSLEILIGHETEN" I MUSEET DEN GAMLE BY I AARHUS (FOTO PETTER I. SØHOLT)

At personar med demens framleis kan lære, blir også stadfesta i det som er skrive og forska på omkring tilboda ved Tunbridgde Wells Museum & Art Gallery. Ein deltakar med demens reflekterte over sine eigne evner til å lære saman med andre og oppdaga at ho/han kunne meir enn ho/han visste, berre ein fekk dei rette stimuli: «[...] learning with others and finding that I knew more than I thought I did. You can pull things up out of your mind can't you given the right stimulus» (Camic, et al., 2015, s. 1037).

Ein av dei som deltok i Meet Me at MoMA sine tilbod og som vart intervjuet i samband med forskingsarbeidet New York University gjorde der, uttalte at ho/han både kunne reflektere og få fram det som vart lært på skolen: «I was able to reflect upon my appreciation of the artist and could recall much of what I learned in school» (Rosenberg, et al., 2009, s. 102).

Desse døma viser eit medvit om at demente både kan og set pris på læring, til tross for at dei ser at deira evner som følge av sjukdommen er blitt svekka.

4.2.3 Fantasi og engasjement som drivkraft

Fleire framhevar demente si evne til å hente fram og bruke fantasien. Gene Cohen seier at sjølv om minnet er borte, kan kapasiteten til fantasi framleis vere der, som gjer at demente kan ha glede av det dei ser av kunst og anna frå musea sine samlingar:

We're born with no memories, but we're immediately responding to things that are stirring our imagination. Similarly, when memory is going, the capacity for imagination is still there, so even in the absence of understanding something from the perspective of specific memories—concrete facts—the imagination helps people enjoy what they're looking at (Rosenberg & et al., 2009, s. 68).

Francesca Rosenberg seier noko liknande når ho seier at kunst engasjerer fordi fantasien framleis er levande og rik. Kunsten kan vere eit verktøy som kan hjelpe tankane til å streife omkring, kunsten røyrrer ved fantasien:

[...] the imagination is still alive and rich. Art can serve as a tool for allowing the mind to roam. Whatever the medium—painting, sculpture, photography, and so on—and whatever the genre, representational, abstract, expressionistic, etc., the works can serve to stir the imagination (Rosenberg et al., 2009, s. 78).

Fleire trekkjer fram evna til å engasjere. Gay Hanna meiner at energien som kjem frå visuell kunst kan engasjere på uventa måtar, og framhevar pedagogane si evne til å bryte gjennom og nettopp engasjere:

The energy coming from the visual art itself engages in ways that are so unexpected, and actually they're quite mystical, so I don't think anyone really knows why this happens. The ability of the museum educators to break through and engage, always with the highest expectations, I think that is what we are finding is so important in our work (Rosenberg et al., 2009, s. 68).

Carri McGee seier at engasjement i kunst kan stimulere både intellektuelt og kjenslemessig, og at demente er i stand til å respondere på begge desse:

At a basic level, engaging with art is fitting for people with memory loss because it does not require the use of short-term memory. Works of art—for the most part—are stationary objects. They don't move or change over time. Beyond that, engagement with art triggers both intellectual and emotional stimulation, and individuals with dementia are perfectly capable of responding to both types (Rosenberg, et al, 2009, s. 78)

MoMA erfarte også at personar med demens som ikkje var interessert i kunst før dei begynte å besøke museet, etter kvart vart det, som førte til gjentekne museumsbesøk. Som årsak til det, trekkjer Carrie McGee fram programma si evne til å løfte fram og styrke deira sjølvføling og intellekt, kor ei ny verd av interesse kan opne seg:

Works of art are challenging to decipher and interpret for all audiences, so the program offers participants a chance to strengthen their sense of self and be

empowered intellectually. An entire new world of interest can open up in this later chapter in life (Rosenberg, et al., 2009, s. 79).

Vi ser her døme på at fantasi og engasjement kan bli tilført «næring» gjennom museumsbesøk, som gir glede og auka bruk av tilboda. Å forklare omgrep vi brukar dagleg meir presist treng ikkje vere like enkelt, slik tilfelle kan vere med fantasi og engasjement. Den britiske utdanningsteoretikaren Ken Robinson knyt fantasi saman med førestillingsevne og kreativitet. Fantasi er kjelda til kreativitet, men fantasi og kreativitet er ikkje heilt det same. Fantasi er evna til å førestille seg ting vi ikkje utan vidare kan sjå eller sanse, fordi vi både kan førestille oss ting som finst og ikkje finst. Kreativitet er noko meir, det handlar om å få fantasien til å skape noko, kreativitet blir slik anvendt fantasi. Ken Robinson peiker på kreativitet som eit sentralt omgrep for læring, og hevdar at kunst og estetiske læreprosessar gir unike bidrag til læring og kognitiv utvikling. Å være kreativ er ein ålmen eigenskap. Men sjølv om alle har kreative evner, så må dei bli øvde og utvikla (Alterhaug, 2015, ss. 36, 37). Frå ein pårørande frå Tunbridge Wells Museum & Art Gallery får vi eit døme på noko som kan minne om dette, då vedkommande fortel om si demente mor som vart så inspirert av det ho såg at ho laga ein sang: «[...] she sang a song in the gallery inspired by the skeleton of an armadillo, which was delightful and it took her daughter by surprise because she was so introverted» (Camic, et al., 2015, s. 1038).

Ein ofte brukt definisjon på engasjement er «Hence, engagement is defined as a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigour, dedication and absorption» (Skodvin, 2016). Elevane som deltok i Siri Kittelsen si kvalitative studie om læring og engasjement i eit vitensenter, forklarte engasjement som «å ta initiativ, vise interesse for noe. Å få lyst til å gjøre noe, være nysgjerrig» (Kittelsen, 2015, s. 58). Det er forskjellige ord, men handlar om det same, nemleg noko positivt som gjer ein i stand til å handle, slik eg tolkar det.

Eit omgrep som kan vere freistande å knyte til Illeris sin drivkraftsdimensjon og som kan vere med å stadfeste drivkrafta til demente, er *agency*. Det finst ikkje noko god norsk omsetjing, men det byggjer på at menneska kan handle i tråd med eigne mål. Av dette har vi også fått omgrepet «agent i eige liv», dvs. at ein ikkje berre er eit produkt av livsvilkåra, men også kan endre desse med bruk av vilje, autonomi, fridom og val. Agency kan ein slik forstå som den kapasiteten den einskilde har til å gjennomføre ei målretta handling, i tråd med sin forståing og mål (Helleve, et al., 2018, ss. 3, 4). Eg nemner dette fordi Dr. Geraldine Boyle med bakgrunn i eit forskingsarbeid utført ved *Centre for Applied Social Research, University of Bradford*, har stilt spørsmål om menneske med demens kan ha «agency». Ho meiner det er mogleg, men måtane det skjer på er ikkje alltid er like openberre. Ei utviding av omgrepet «agency» vil derfor vere nødvendig, m.a. med bakgrunn i fleire erfaringar frå arbeid med kognitivt svekka menneske.

People with dementia have been assumed to lack agency; that is, the ability to initiate social action or at least influence their own personal circumstances. This paper identifies that people with more advanced dementia who lack decision-making capacity can nonetheless exercise agency, often in quite creative ways.

The study highlighted that people with dementia who lack deliberative capacity can nonetheless demonstrate creative capacity for agency. A more expansive

concept of agency is needed in social science theory that is informed by the experiences of cognitively disabled people (Boyle, 2014, s. 1130)

Passar omgrepa fantasi og engasjement inn i Illeris læringsmodell? Ffantasi ein føresetnad for kreativitet og engasjement gjer ein i stand til å handle. Motivasjon, kjensler og vilje er tre omgrep som er sentrale i drivkraftdimensjonen, og som er nærliggjande å tenkje heng saman med fantasi og engasjement. Manglande engasjement vil gi mindre motivasjon og vilje, og fantasien er på mange måtar med å påverkar kjensler. Ut frå dette kan det derfor vere nærliggjande å tenke at demente med desse eigenskapane i behald framleis kan ha drivkraft, vilje og energi til å lære, og kanskje agency til å gjere noko målretta.

4.2.4 Velvere som læringinnhald

I tillegg til drivkraft, evne og vilje til handling, må det innhald til for at vi skal snakke om læring. Som nemnt i kap. 2.3.3, kan læringsutbyttet i innhaldsdimensjonen vere vit, forståing, ferdigheiter, og som kan vere med og utvikle funksjonalitet i ulike samanhengar. Eg skal nedanfor trekke fram døme/omgrep som blir rapportert frå musea om kva effektar dei ser av sine program for demente.

Fleire av musea fortel om auka *velvere* (omsett frå engelsk well-being) som ein openberr effekt av tilboda. MoMA framhevar auka velvere og livskvalitet i sitt arbeid, både for demente og omsorgspersonane. Anne Basting seier at «When you're able to increase the sense of well being and the quality of life, you're enabling people to make choices longer» (Rosenberg, et al., s. 70).

Gjenstandar som reiskap har alltid vore del av mennesket si historie, og følgjer oss gjennom heile livet. Paul M. Camic et al. seier at bruk av gjenstandar på musea kan ein forstå som ein psykososial handling som kan gje velvere. Dette forklarar han med at slike handlingar involverer nøkkel-sansar som blir meir sentrale, jo, eldre vi blir, særleg viss syn og hørsel blir dårlegare. Bruk av gjenstandar kan føre til at minne om menneske, personlege hendingar som feriar, kulturell forståing og historie dukkar opp, og knyte samband med notida. Camic viser til «Paddon et al. (2013) suggested that the different senses involved in viewing and touching objects involve a deeper level of processing and thus may facilitate new learning» (Camic, et al., 2017, s. 788).

Resultata frå forskinga av tilboda ved Tunbridge, viste at bruk av museumsgjenstandar i små grupper verka positivt på den subjektive trivselen, både for dei med mild til moderat nedsett nivå. Dei med mildaste nedsett nivå viste dei største forbetringane med tanke på velvere. Resultata viste også at museum kan tilby menneske med forskjellig typar demens læring og moglegheiter til å bli sosialt engasjert. Musea kan vere ein ressurs for lokalsamfunna kor dei kan tilby helsefremmande aktivitetar for demente, der stigma ikkje blir forsterka og kor dei kan bli stimulert visuelt og taktilt i støttande og sosiale omgjevnader. Camic seier at vil det vere nødvendig med meir forskning omkring musea si rolle i betring av folkehelsa (Camic, et al., 2017, s. 795).

I prosjektet *Reminiscence in open air museums* var det også fokus på læringsutbyttet. Resultata av læringa i deira tilbod var ein måte å få fram minne, kunnskap og ferdigheiter, og velvere vart ein positiv effect: «[...] a way to bring out memories and to rediscover knowledge and skill you haven't thought about for a long time, this project

focus on wellbeing as an effect of learning» (Hansen, et al., 2017, s. 11). For musea i Oslo er heller ikkje målet å lære noko nytt eller intellektuelt forstå dei ein ser, men å få fram gode opplevingar og ei styrka sjølvføling, i kontakt med egne minne (Folge, 2010, s. 14).

Kan ein forstå velvere (well-being) som eit læringsutbyte som høyrer til i innhaldsdimensjonen? Illeris deler innhaldet i denne dimensjonen i kategoriane vit/kunnskap, ferdigheiter, haldningar, forståing, innsikt, meining, samanheng, overblikk, refleksivitet og biografisitet (Illeris, 2009, ss. 42, 87, 88). I Helsedirektoratet sin publikasjon om *Well-being på norsk*, blir dette beskrive med følgjande stikkord (kort beskriving i parentes): kjensler (nærvere av behag), vurderingar (opplevingar av tilfredsheit), preferansar (oppfylling av personlege ønsker eller preferansar), fungering (at menneska fungerer godt), moglegheiter/levkår (gode livsvilkår) (Helsedirektoratet, 2015, s. 11). Fleire av omgrepa Illeris nemner som kunnskap, ferdigheitar, haldingar, forståing, innsikt og samanheng er nært knytt til det som handlar om å fungere. Å fungere gjer noko med våre kjensler, t.d. i form av velvere eller mangel på det når vi ikkje får det til. Ut frå dette, meiner eg det mogleg å forstå velvere som eit læringsutbyte knytt til innhaldsdimensjonen. Dei pedagogiske tilboda vil ikkje vere så viktige med tanke på kunnskap, men for auka velvere og livskvalitet. Mary Sano seier det er tydeleg at programma har stor verdi for deltakarane, ein treng ikkje gjere minna betre, men gi dei sjansen til å ha ei god tid saman med andre:

I think it's so obvious when you see the faces of the people participating in that program that it has great value. You don't have to make people's memories better. You just have to give them a chance to have a nice time with someone that they're spending time with (Rosenberg, et al., 2009, s. 59).

Musea sjølve ser ut til å vere medviten om nytten av dei pedagogiske tiltaka dei gjennomfører for demente. I *Møte med minner* blir det sagt at alle lærer noko nytt, kjenner seg igjen, og at personer med demens kan gjere nye oppdagingar, berre informasjonen er knytt til ein kjent kontekst og forankra i konkrete gjenstandar (Folge, 2010, ss. 10, 11). I *Reminiscence in open air museums* er dei deltakande musea tydeleg på at dette er eit prosjekt som handlar om *aktiv aldring og læring*. Prosjektet er ikkje kopla til eller viser til teoriar om læring for vaksne, men til ein brei definisjon inspirert av *Inspiring Learning for All (ILfA)* (sjå <https://www.artscouncil.org.uk/>).

Er det mogleg å sjå samanhengar mellom kvar personane med demens er i sin livsalder, kva drivkrefter dei framleis sit på og kva læringsutbyte dei får? Søkjer vi det same når vi kjem i den modne alder, anten vi er friske eller blitt sjuke, nemleg «den rolige fremadrettethed» med meining og harmoni? Viss det er slik, kan det vere med å forklare kvifor eit viktig læringsutbyte i innhaldsdimensjonen nettopp blir velvere. Hadde drivkreftene vore som hos yngre, funksjonsfriske, ville læringsutbytet i større grad kunne ha vore kunnskap, ferdigheiter o.l., i tråd med kvar personen er i livsalderen sin.

Døma ovanfor viser at museumstilboda kan vere viktige for personar med demens, med betre helse og livskvalitet som konsekvens. Det motsette ville vere, og som mange erfarer, eit tilvere med disharmoni som følgje av mangel på innhald og drivkrefter, der angst, depresjon, uro og andre plager dominerer. Dei gode effektane av museumsbesøka får vi i «treparts-samarbeidet» demente, pårørande og pedagogane, i eit miljø fritt for stigma og prat om kliniske tema.

4.2.5 Oppsummering

Vi har ovanfor sett døme på at personar med demens har motivasjon, kjensler og vilje til å lære og evne å bruke det ein ein gong har lært til nye handlingar. Dei har stor glede og nytte av tilboda, og fleire eit medvit og ønske om å lære. Det ser også ut til at målgruppa kan mobilisere mentale krefter som fantasi og engasjement, som eg vel å knyte til drivkraftsprosessen med evne og vilje til å handle. Fantasi er ein viktig kjelde til kreativitet, sentralt for læring og kognitiv utvikling.

Nokre av måla når ein kjem i den modne alder vil vere mellom anna ro, harmoni og balanse i tilvere, det som kjenslemessig er godt. Målet treng ikkje lenger vere å lære noko nytt eller intellektuelt forstå dei ein ser, men heller få gode opplevingar, kontakt med eigne minne og ei styrka sjølvføling. Sentralt læringsutbytte blir, slik eg ser det, velvere, betre livskvalitet, sjølvrespekt og sjølvbilde, slik Richard Taylor seier det

The idea that you're losing your cognitive abilities is very destructive to your self-esteem and your self-image, that you're losing control of the most fundamental of all processes: how your brain works. And both directly and indirectly that lesson – both the opportunities and your willingness til be self-expressive – causes people to pull into themselves [...] All these programs that are beginning to blossom in the arts are all addressing and creating opportunities for people with dementia to be self-expressive in ways that they've never been before [...] (Rosenberg, et al, 2009, s. 63).

I definisjonen på læring betyr læring varig kapasitetsendring til ho blir gløymt, eller ikkje trengst lenger. Eg har ikkje funne noko «minimumskrav» til kva som meinast med varig, 10 minutt, 10 dagar eller 10 år, bortsett frå det som blir sagt ovanfor om gløymsle og behov. Slik eg tolkar dette, treng derfor ikkje dette vere noko tema, og særleg ikkje i høve til vår målgruppe. Læring kan skje uavhengig av kor lenge ho varer.

4.3 Pårørande og læring

4.3.1 Innleiing

Pårørande blir sett på som likeverdige partnarar i museumsprogramma og er aktive deltakarar saman med sine demente familiemedlem (Arte, Individuo y Sociedad, 2017, s. 302; Cotter & Adams, 2011, s. 28). Gitt at pårørande er ektefellar, vil dei fleste vere komne i den modne alder. Som vist, blir læringsevna svekka med alderen, men dei fleste vil likevel vere i stand til å mobilisere energi (drivkraft) til å tileigne seg eit innhald.

4.3.2 Drivkraft

Det er naturleg å tenkje seg at pårørande sitt utgangspunkt og motivasjon for bruk av musea, hovudsakleg vil vere styrt av ønsket om og behovet for å gjere det betre for sitt demenssjuke familiemedlem. Når nokon i ein familie får ein kronisk sjukdom, kan det ofte kjennast like belastande for pårørande som for den sjuke, med depresjon, isolasjon, slitasje og andre vanskar som moglege følgjer, sjukdomen kan ta over heile livet til dei pårørande. Derfor fann MoMA det riktig å lage program som nett inkluderte denne gruppa, der dei følte seg sett og verdsatt (Arte, Individuo y Sociedad, 2017, s. 32; Rosenberg, et al., 2009, s. 71). Mary Sano seier det slik:

We know that one of the toughest parts of this disease is keeping family members and partners engaged with the patient. These programs offer an activity that they can share and enjoy and allow them to keep their bond strong so that the caregiver is then able to keep caring for the patient, maybe in another moment in time when they're more difficult, when they are having more problems or when they feel fatigued themselves. I think that's really where the strength lies. (Rosenberg, et al., 2009, s. 59)

Vi ser pårørende følgjer sine demente familiemedlem til museet, er saman med dei heile tida og viser eit klart handlingspotensiale. Belastningane demens fører med seg for resten av familien kan ein forstå som forstyrringar og manglande samsvar av forskjellig karakter. Då vil det vere naturleg med ønske om å endre på det som er ein eller annan form for ubalanse, uro, konflikt i ein sjølv, slik at livet kan blir betre. Illeris snakkar nettopp om forstyrringar og manglande samsvar av forskjellig karakter som grunnlag for motivasjon, og seier at

Netop i forbindelse med drivkraft-dimensionens betydning for læringen bliver man ofte opmærksom på, at læring, der er andet og mere end tilegnelse af et fagligt stof, sjældent bare forløber som en jævn og fremadskridende proces. Muligheder for læring, der samtidig bidrager til en personlig udvikling, har meget ofte deres udgangspunkt i en eller anden form for forstyrrelse af den aktuelle personlige eller sociale balance, hvad enten man oplever eller erfarer noget, det er i uoverensstemmelse med de forestillinger, man har, eller det er små eller større motsetningsforhold i en sociale relationer og selvforståelse, der er på spil. (Illeris, Læring, 2009, s. 102).

Kanskje er det, seier han vidare, at det er i slike samanhengar at drivkraftsdimensjonen ofte får ei sentral tyding, for forstyrringar, utfordringar og manglande samsvar appellerer minst like mykje til kjensler og motivasjon som innsikt og forståing (s. 104). Med bakgrunn i dette, og dei belastningane vei veit familiemedlemmar ofte kan bli utsatt for, er det naturleg å tenke at ønske om og jakt på løysingar som kan gjere livet til pårørende betre og meir harmoniske, vil vere ei sentral drivkraft.

4.3.3 Lette som læringsinnhald

I møta familieane har med helsetenestene, kan samtale ofte bli dominert av kliniske tema som behandling, medisiner, pleie o.l. Dette er ikkje noko museumsprogramma handlar om, men har heller fungert som eit skifte frå sjukdomen demens og pleie, til breiare, ikkje-kliniske tema der kunst og kulturhistorie har fokus. Dette har pårørende merka seg, som kan vere ei forklaring på kvifor så mange set pris på museumsaktivitetane (Camic, et al., 2015, s. 1037). Å sitje saman og minnast episodar frå eit samliv før sjukdomen kom kan for mange opne opp for nye perspektiv (Borgström, 2014, s. 12).

I programma til MoMA er heller ikkje tap av minnet noko tema. Dei forsøker å legge til rette for at tilhøva familiemedlemmane imellom skal vere så normale som mogleg. Det fører til at mange kjenner det som ei stor lette å kunne gå til plassar der sjukdommen ikkje er så til stades, men der du kan bli oppmuntra, inspirert og få uttrykke deg, slik Anne Basting ser det:

One of the things that happens is that, as a family caregiver, it's as though nothing exists other than that disease, it completely consumes your life. To get out and get into a place where the disease doesn't even feel present, where you don't have to think about it for that time, where you're being honored and inspired instead, and invited to express yourself—that is a huge relief. (Rosenberg, et al., 2009, s. 71).

Museet blir eit verdifullt pusterom der alle kan slappe av og pårørande er noko meir enn omsorgspersonar (Camic, et al., 2015, s. 1037). Det handlar om å muleggjere ei "normal" læringsoppleving i staden for å vektlegge det som handlar om omsorg, der kunst blir eit verktøy til å flytte fokuset. Ein av omsorgspersonane i Tunbridge sa slik om korleis ho opplevde museumsbesøket:

"It's a triangular relationship isn't it, it's between you, the facilitator and the object, and the object is the art. So here are two people functioning at the same level and exchanging conversation and having jokes and one of them is learning and the other is helping the learning... not just here am I with a problem, and here am I working with you and your problem". (Camic, et al., 2015, s. 1037).

Fleire pårørande gav uttrykk for at det var bra å sjå andre som hadde det som dei, noko som kjentest som ei lette (Camic, et al., 2015, s. 1037). Dei erfarte at dei som var blitt ramma av demens igjen kunne lære og bli intellektuelt stimulert, som gjorde at dei fekk ei ny forståing for dei (Camic, et al., 2015, s. 1037).

Samla sette gjorde dette til at dei fekk eit nytt og anna syn på sitt sjukefamiliemedlem; ektefellen eller forelderen kunne for ei stund igjen bli ho eller han dei kjente før sjukdomen kom, og dei erfarte vidare at dei var i stand til å greie noko (Camic, et al., 2015, s. 1040). Dei lærte seg etter kvart også andre måtar å møte sin næraste på, t.d. som å vise meir kjensler og bruke færre ord:

It was like the [man] I knew before this illness. The task of reacting to a picture is not beyond his capabilities—it has made me think of trying to focus more on 'feelings' than 'words' in my interaction with him. MoMA participant (Rosenberg, et al., 2009, s. 91)

Det kan vere vanskeleg for familiemedlemar og vener til menneske med demens å kommunisere og finne på noko å gjere saman. Besøk på museum og galleri kan vere augneblinkar der erfaringar blir delt, samstundes som pårørande kan lære dei metodane/praksis musea brukar i eigne kurs lagt til rette for dei (Hansen, et al., 2017, s. 50). I *Reminiscence in open air museums* seier pårørande at dei lærte mykje, mellom anna fekk dei ny kunnskap og forståing om personar med demens og korleis støtte og bidra til betre velvere. Dei fekk sjølve prøve ut delar av programmet, forstå kva som fungerte, og ikkje minst kva dei sjølve kunne gjere som å lage minneboksar, bruke fotografi og gjenstandar, involvere andre i samtalan (familie og venner), vise meir forståing og tolmod, styrke nettverket med andre i same situasjon o.a. (Hansen, et al., 2017, ss. 26, 66).

Det er naturleg at pårørande lærer kunst- og kulturhistorie når dei er på museet, utover det dei måtte kunne frå før. Men som nemnt ovanfor, blir nye ferdigheiter i korleis kommunisere med og leggje til rette for tilsvarande dialogar heime, enten det er bruk av

reminisens eller anna, blir trekt fram. Mange fekk nytt syn på og haldning til sitt sjuke familiemedlem, der kjensla av belastning veik plassen for ei lette, som ein også kan knyte til velvere. Det førte til at samliv og omsorgsoppgåver – iallfall for ei stund – vart betra og prega av ro, harmoni og mindre angst. Heile situasjonen omkring den sjuke familiemedlemen vart meir avklart og akseptert. Kva av dette som har vore mest viktig, vil nok variere frå person til person. Men lette og betre velvere som eit samla omgrep for læringsutbyttet for dei pårørande synest vere nærliggjande å tenke seg.

4.3.4 Oppsummering

Uvissa sjukdomen fører med seg, med ulike former for belastningar, indre ubalanse, uro og konflikthar, kan gjere noko med våre kjensler og motivasjon og føre til tilstandar som kan fungere som nødvendig drivkraft i ein tileigningsprosess, i miljø der sjukdommen ikkje er så til stades. Det å sjå at fleire er «i same båt», få meir kunnskap om demente og ikkje minst erfare positive endringar hos dei under og etter museumsbesøka, kan for mange vere ei lette med betra livskvalitet som resultat. I tillegg vil dei kunne lære seg teknikkar og ferdigheiter i å betre kommunikasjonen og andre aktivitetar dei kan gjere saman.

Endringa frå å vere «fanga» i ein krevjande situasjonen med ulike former for belastningar til nye perspektiv og ein betre livssituasjon, kan minne om ein meir djuptgåande læringsprosess som t.d. akkomodativ eller transformativ læring (jf. kap. 2.3.2). Den akkomodative læringsprosessen vil gi ei betre forståing av korleis noko heng saman, medan den transformativ kan gi nye perspektiv med endra identitet og ny meining, lærdom som dei igjen kan bruke i nye situasjonar. Når ein ektefelle eller forelder blir dement, vil nok dei fleste oppleve det som ei krise, kor dei gradvis mister familiemedlemen sin, der ein prosess med transformativ læring blir kriseløysinga. Om pårørande i våre kjelder har vore igjennom dette, er det ut frå kjeldegrunnlaget vanskeleg å seie, men der vil vere noko ein kan vere merksam på. At museumsbesøka for nokre har ført til betra livskvalitet for ein sjølv og nye perspektiv på sitt sjuke familiemedlem, synest iallfall vere tilfelle.

På mange måtar er det nærliggjande å tenkje eit visst samsvar mellom læringsutbyte og livsalder både for demente og pårørande. Begge er i den modne alder, og velvere i ein eller annan form er resultatet. Drivkrafta til dei pårørande er prega av kjensler og motivasjon til å få endra på noko som er ei belastning. Kanskje må mange gjennom ein transformativ læringsprosess, som gir dei evne til handling til å bruke musea og tilboda der, med positiv innverknad på kvardagen til dei pårørande som læringsinnhald.

4.4 Museumspedagogane og læring

4.4.1 Innleiing

Pedagogane er den tredje gruppa vi møter i desse tilboda. Med oppgåver som planlegging og gjennomføring av dei ulike aktivitetane, fungerer dei som arbeidsleiarar i fellesskapet og det samspelet som går føre seg det. Det er tre element som peikar seg ut i omtalen av og om pedagogane: kva eigenskapar dei må ha (sjå kap. 4.1.4), kva dei treng av kompetanse og kva læring dei gjev uttrykk dei får i møta med målgruppa. Sidan dei er tilsett for å gjere eit arbeid, er ikkje drivkraftsdimensjonen så tydeleg her. Men opplevingar i samspelet og det læringsutbyte dei får, kan vere med å gi motivasjon til

framleis å halde fram med dette arbeidet. I teksten nedanfor vil eg sjå mest på kva utbyte pedagogane har av dette samspelet.

4.4.2 Kunnskap, røynsle, nye perspektiv og haldningsendring som innhald

Frå musea si side blir det understreka det viktige av at pedagogane får relevant kompetanse før dei møter målgruppa, først og fremst kunnskap om og forståing av sjukdommen, med dei forskjellige typane demens og det som særmerker han. Pedagogane sin «gamle» kompetanse blir nemnt som viktig, særleg knytt til korleis bruke denne best mogleg til nytte for målgruppa og korleis omsette kompetansen til nye situasjonar. Å skape medvit om, lære teknikkar, korleis kommunisere og handle saman med målgruppa vil være viktig læringsmål for pedagogane. Og kompetansen pedagogane har i kommunikasjon, er ein stor føremon å ha med seg i dette arbeidet (Cotter & Adams, 2011, ss. iii, 14; Folge, 2010, s. 7; Camic, et al., 2017, ss. 790, 796; Tunbridge Wells Museum & Art Gallery, 2015, s. 7; Arte, Individuo y Sociedad, 2017, s. 298).

Mange museum har lang og god røynsle i samarbeid og deltaking i faglege nettverk, men det handlar ofte om samarbeid og nettverk musea i mellom, eller med andre institusjonar som arbeider med kunst- og kulturarv. Det å gå til andre fagmiljø, som i dette tilfellet er knytt til helse og omsorg, vil for mange vere ein ny situasjon. Til å ta i mot sine vanlege gjester (skular, turistar, spesielt interesserte o.l.) har dei fleste musea tilstrekkeleg pedagogisk kompetanse. Men det vil ikkje vere tilfelle med ei ny målgruppe som demente, noko dei vil trenge. Samarbeidet med dei som til dagleg arbeider med personar med demens blir derfor trekt fram, ikkje minst for at det har gitt ny forståing, nye relasjonar og meir kunnskap om sjukdommen og behandling, med gjensidig læringsutbyte:

Det har varit ovärderligt för projektet och i hög grad bidragit till vår egen fortbildning och kompetensutveckling. Kontinuerligt under projektets gång har personal från äldreomsorgen utbildats i möjligheten att nyttja kulturarvet, dess fysiska miljöer och artefakter i minnesstimuleringsarbetet [...] En ömsesidighet har skapats eftersom personal från museerna även getts möjlighet att delta i utbildningar/studiebesök som riktat sig till äldreomsorgens personal. Även i vardagsarbetet har ett kontinuerligt utbyte skett emellan de olika personalkategorierna. Ett utbyte som även skett mellan de olika länderna och regionerna. (Borgström, 2014, s. 24).

Dei pedagogiske tilboda må prøvast ut, og erfaringar bli utveksla saman med relevant ekstern kompetanse, ikkje berre i samband med planlegging og start, men også undervegs gjennom året (Folge, 2010, s. 7; Camic, et al., 2017, ss. 790; Arte, Individuo y Sociedad, 2017, s. 298; Cotter & Adams, 2011, s. iii). Sitatet nedanfor er døme på det tette samarbeidet museet kan ha med helsefagleg samarbeidspartnar:

Kommunen och museets personal har arbetat tillsammans utifrån reminiscensmetoden [...] Genom utbildningsdagar, det gemensamma arbetet med grupper och utvärderingar som vi haft tillsammans med Södra Strands personal, har det skett ett utbyte av erfarenheter och kunskaper. Nya teman vidareutvecklades och förfinades. Även förslag på samverkansparter och att se hinder/möjligheter, underlättades av samarbetet. (Borgström, 2014, ss. 12, 18).

Kanskje kan vi her sjå ein praksis som kan bety ei endring for musea på korleis dei skal nærme seg nye målgrupper musea enno ikkje er tilgjengeleg for i tilstrekkeleg grad?

4.4.3 Nye perspektiv og haldningsendring

Mange er tydelege på at det å arbeide med demente, har gjeve dei eit anna syn på kva desse kan vere i stand til, i mot alle stereotyper og fordommar, slik vi får høyre frå Tunbridge Wells Museum & Art Gallery,:

[...] the level of engagement of this group...is really, really remarkable... because... the stereotype of people with dementia is that they have low attention levels. This really is not the case with respect to this group on this project. (Camic, et al., 2015, s. 1037)

Our theory suggests that engagement with art (intellectual stimulation) within the gallery setting helped to change the perceptions of caregivers and gallery facilitators about what people with dementia were capable of achieving. (Camic, et al., 2015, s. 1040)

Læringa kan vere gjensidig. Medlemmene i målgruppa er menneske som har levd lange liv, og som kan fortelje om samfunnet lenge før pedagogane var fødd, som er med å opne både augo og til nye tolkingar av dei ulike kunstverka. Franscesca Rosenberg og Carrie McGee viser til den respekten museet har fått for demente og kva dei tilsette har fått av lærdom og kunnskap:

In this program there truly is a reciprocal relationship between participants and staff. As museum educators we learn a great deal from the participants during each and every program. Older adults have lived! Using works of art as a starting point, they, and they alone, can teach us about what it was like to live through World War II, to experience Coney Island in its heyday, and to participate in the Civil Rights movement. The participants open my eyes to elements of the paintings and interpretations that I had not considered. We are the students and they are the teachers [...] Yes, many of the participants were alive when many of the works of art in our collection were made. They provide perspectives that no other generation can provide. They share such a wealth of information, which adds a new layer of interpretation. Once this generation is gone that can never happen again. (Rosenberg, et al., 2009, s. 81)

Som nemnt i sitata ovanfor, kan det oppstå situasjonar der pedagogane blir studentar og demente lærarar, noko som er med og understrekar verdien av livslang læring og å opne opp for nye idear, situasjonar og personleg vekst gjennom heile livet. Laurel Humble seier det slik

The program is very inspiring. It teaches you about the value of life-long learning, of exposing yourself to new ideas and situations, be it through engagement with art or any other means. These experiences are important at any stage in your life and contribute to continuous personal growth and development. (Rosenberg, et al., 2009, s. 83).

Amir Parsa seier at ulike kognitive evner og måtar å tolke verda på verdfulle. Dei treng ikkje berre bidra til deltakarane i programmet, men til samfunnet i det store og heile:

The experience leads you to value everyone at the point at which they are functioning. We should really emphasize that there is much to learn from people, and the perspectives, narratives, and connections that they bring to various situations and conversations (Rosenberg, et al., 2009, s. 83).

Utsegnene ovanfor viser til endringar i haldningane til pedagogane. Einskilde fekk som følge av dette nye perspektiv i sin museumspedagogiske praksis. Dei som evaluerte MoMA sitt program, merka seg at programma stimulerte pedagogane til å reflekterte omkring heile sin museumspraksis. Dei begynte å tenke annleis når det galdt anna publikum og bruke element og kvalitetar frå programma for personar med demens, og ikkje minst gjorde at museet som organisasjon meir merksam på behova og evna til demente

Throughout this study, the evaluators were struck by the passion and compassion with which practitioners talked or wrote about their AD/D programs. Implementing this type of program appears to stimulate museum professionals to reflect sensitively and deeply on their practice and that has, in turn, influenced many of them to think differently about the overall museum experience, for all types of audiences. In evaluations of other types of museum programs, for families, teachers, students, and general adult audiences, we rarely, if ever, hear practitioners talk about the importance of humor, respect, and patience in the implementation of a public program. These are qualities that not only make for meaningful experiences for museum visitors but bring deeper meaning to the individuals who implement these programs as well. Additionally, there is evidence that these programs cause the museum as a whole to be more aware of the needs and capabilities of the AD/D audience (Cotter & Adams, 2011, ss. iii, 29, 30).

Pedagogane si tilnærming lærte dei å møte målgruppa på deira nivå både kunnskapsmessig, emosjonelt og med merksemd og omsyn for alle, som gjorde at arbeidet i prosjektet totalt sett førte til ein breiare pedagogisk kompetanse hos pedagogane (Borgström, 2014, s. 12)

4.4.4 Oppsummering

Når musea opnar opp for nye målgrupper som demente, vil det for mange tilsette vere ein ny og uvant situasjon og dei fleste musea vil mangle nødvendig kompetanse. Det vil krevje eit samarbeid med eksterne fagmiljø, som vil vere ein sentral nøkkelfaktor for å lukkast med denne typen pedagogiske tilbod. Tilboda blir gjennomført i fellesskap, der ulik kunnskap og ferdigheiter møtes i gjensidig utvikling. Fellesskapa blir leia av pedagogane, som lærer mykje i dette samspelet. Mange får nye haldningar og nye perspektiv. Dette saman med ny kunnskap og ferdigheiter gjennom samarbeid med eksterne fagmiljø, gjorde at deira opphavlege kompetanse vart oppdatert og omdanna til å gjere museet i stand til å ta i mot ei ny målgruppe som demente, og slik utvide museet som møteplass for enda fleire. Deira evne til å opparbeide dette handlingspotensialet, seier noko om kva som kan vere mogleg for musea i å kunne nå nye og fleire målgrupper. Anne Basting seier det slik om følgjene av MoMA sine tilbod til demente:

There's an incredible opportunity for the facilitator to grow as well. If you look at it as one dimensional, you're going to miss out on a rich, rewarding experience. I do think that people with memory loss and dementia, and people who are in situations of struggling with loss, offer a unique view on life... ..They remind you of the importance and the essence of human connection and communication, and that's a really powerful place to be. They also see the artwork through that same lens, and it's a really valuable way to see the world. (Rosenberg, et al., 2009, s. 70).



BILDE 4. FRÅ SKITUR OG HEIM TIL SØNDAGSMIDDAG? EIT REKLAMEBILETE FRÅ 1962 KAN VEKKE MANGE MINNER OG GJE MANGE ASSOSIASJONAR (FOTO SCHRØDERARKIVET, SVERRESBORG, TRØNDELAG FOLKEMUSEUM).


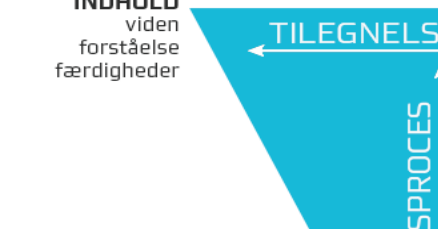
5 Oppsummerande drøfting


5.1 Ein læringsmodell for vaksne med ulike lærevanskar

Det auka fokuset på museet si samfunnsrolle vi fekk rundt tusenårs-skiftet, med bruk av omgrep som dialoginstitusjon, møtestad og inkludering bidrog til å gi musea rom for nytenking og utvikling. Publikumsarbeidet vart meir omfattande, og vi fekk mange døme på museum som retta seg inn på læring i eit livslangt perspektiv. Framkomsten av tilbod som også inkluderte nye målgrupper som demente må ein sjå i lys av dette.

Våre fordommar fortel oss at læring i samband med denne målgruppa kan vere fåfengt, dei hugsar jo ingenting lenger. Samstundes ser vi av kjeldene til denne oppgåva at demente både kan lære og sjølve ha eit medvit om det. Museumstilboda inkluderer også dei pårørande, og all planlegging og gjennomføring blir gjort av museet sitt pedagogiske personale. Med tre grupper i samhandling, vil det ikkje berre vere snakk om læring hos demente, men også kva skjer av læring hos pårørande og pedagogane.

For finne ut meir om og kva læring som skjer, valte eg i analysen å prøve ut Knud Illeris sin modell for læring for vaksne. Hovudelementa i han er at læring handlar om å tileigne seg innhald og ha drivkraft til dette (tileigningsprosess) i eit samspel med omgjevningane (samspelsprosess). Møte mellom kognitivt svekka personar, pårørande prega av belastningar og pedagogar med lite erfaring frå målgruppa, fortel om ein noko samansett læringsituasjon. Ved å «klippe» i Knud Illeris sin modell, har eg forsøkt å sortere funna på samspel, drivkraft og innhald på respektive demente, pårørande og pedagogar:

Dei tre dimensjonane i Illeris sin læringsmodell	Demente	Pårørande	Pedagogar
 <p>ESPROCES</p> <p>DRIVKRAFT motivation følelser vilje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Engasjement - Fantasi - Kreativitet - Agency? 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivasjon og handling (gjere helsa til familie-medlemmet betre) 	
 <p>INDHOLD viden forståelse færdigheder</p> <p>TILEGNELSE</p> <p>ESPROCES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Velvere 	<ul style="list-style-type: none"> - Lette (velvere) - Ny forståing/-perspektiv på demens - Nye metodar å møte sitt familiemedlem på 	<ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap om demens - Med endra syn/haldningar - Bedra metodar/formidling til det anna publikum - Nye perspektiv på museums-rolle

 <p>SAMSPIL handling kommunikation samarbejde</p>	<p>Dei fysiske omgjevnadane: museumsbygg med publikumsmottak, utstillingar (galleri, miljøutstillingar) uteareal (ulike former for tun, hagar o.l.) kunstverk, kulturhistoriske gjenstandar</p> <p>Språk/kommunikasjon: dialog</p> <p>Pedagogane: arbeidsleiarar i eit praksisfelleskap</p>
---	---

TABELL 5. FUNNA I DIMENSJONANE DRIVKRAFT, INNHOLD OG SAMSPEL FORDELT PÅ GRUPPENE DEMENTE, PÅRØRANDE OG PEDAGOGAR.

Erfaringane frå analysen viser at modellen var nyttig for dette formålet. Han gjorde det mogleg å gruppere dei ulike utsegna og sitata i høve til dei tre dimensjonane i modellen, og slik få eit bilete av kva læring vi snakkar om i høve til gruppene.

Kap. 4 viser at gruppene hadde drivkraft til å lære og utbytte av tiltaka, men med ulike resultat (jf. kap 4.1.5, 4.2.5, 4.3.4 og 4.4.4). Demente som framleis kan bruke fantasi og vise engasjement, kan få eit læringsinnhald knytt til velvere, som også vil vere tilfelle for pårørande. Deira drivkraft kan truleg vere meir knytt til ønske om endring for seg sjølv og sitt sjuke familiemedlem, m.a. som følge av belastningane som kjem i kjølvatnet av sjukdomen. Kanskje har dette vore ei så stor ei krise, at læringstypen dei har vore igjennom kan beskrivast som transformativ. Pedagogane får mykje kunnskap om målgruppa, m.a. i samarbeid med ekstern helsefagleg kompetanse, som for mange vil vere ein ny måte å få utvikla kompetansen på. Det ser også ut til at målgruppa på mange måtar har vere ein augeopnar for pedagogane, som mellom anna erfarer at metodane dei brukar i tilboda til demente med føremon kan brukast til andre målgrupper. Tilboda gjer livet betre for nokon, iallfall for ei stund, noko som vil kunne vere eit viktig bidrag i vidare utforming av museet si samfunnsrolle. Sidan pedagogane er på arbeid, og slik har ein annan status enn museet sine gjester, har eg ikkje sett nærare på drivkraftdimensjonen hos dei.

Ei støtte i samband med bruk av Illeris sin læringsmodell, har vore teori om dialogen som læringsreiskap og teoriar knytt til læringsbehov sett i høve til kvar du er i livsalderen (Dysthe, et al., 2012; Tøsse, 2016). Dialogen er med og opnar opp for meining, forståing, respekt og bidreg til ei stadfesting og frigjering av oss som menneske. Når vi blir eldre og kjem i det Illeris kallar den modne alderen, vil behovet for læringsinnhald kunne vere anna enn kunnskap og ferdigheitar, gjerne knytt til det som kan gi ro, orden, meining og samanheng med våre tidlegare liv. Det velbrukte omgrepet «å leve i harmoni» seier noko om kva vi søkjer. Det er grunn til tru at det også kan vere slik sjølv om dei kognitive funksjonane skulle bli svekka, noko som kan vere med å kaste lys over kor viktig velvere blir som utbytte for demente og kvifor museumstilboda er så populære.

Kanskje må det opnast opp for ei nytenking i rolla til museet som folkeopplysar, og ei utviding av kva vi meiner med læringsinnhald. Som vist vil det i mindre grad vere snakk om tradisjonell kunnskap og ferdigheiter, men heller læring knytt til fremme av innhald som betre velvere og livskvalitet. Tilsvarende læringsinnhald kan vi sjå hos pårørande, men vi ser også dei får ny forståing og nye reiskap til eit betre liv saman med sitt sjuke

familiemedlem. For mange vil sorga og frustrasjonane sleppe noko av taket og belastningane blir mindre og mildare.

Handling, kommunikasjon og samarbeid er sentral i samspeldimensjonen. Musea må vere fri for stigma i høve til målgruppa, noko gjev fridom for målgruppa i å vere med i eit samspel på museet med samtalar, sjå og ta på gjenstandar under leiing av pedagogar. Dette kan vere praksisfellesskap med gode vilkår for læring, og med plass for mykje aktivitet og engasjement og følgjeleg for læring (Illeris, 2009, ss. 113, 134).

Det kan også vere verdt å tenke seg Illeris sin modell for vaksnes læring som grunnlag til kunnskap/innsikt i høve til andre målgrupper, som kan ha vanskar med å bruke museet til læring. Det kan til dømes gjelde for menneske med ulike funksjonshemmingar, andre diagnosar som autisme og mange som av ulike grunnar lever aleine med liten eller ingen kontakt med familie og vener. Modellen vil i ein slik samanheng vere eit analytisk verktøy til å finne kva drivkraft og innhald det kan vere aktuelt å planlegge for for dei ulike målgruppene. Det same gjeld korleis tenke samspeldimensjon i høve til materielle og sosiale omgjevnader. Med sine mange og ulike rom og miljø for utstillingar, store samlingar, verkstader og rom for andre aktivitetar, vil musea ha eit breitt spekter å spele på med tanke på tilrettelegging for læringsaktivitetar for ei rekkje ulike målgrupper.

5.2 Moglege utfordringar

«Rommet» og praksisfellesskapet som museet er, må vere maksimalt tilgjengeleg. Sett frå målgruppa sin ståstad, kan det vere utfordringar og situasjonar som kan gjere at museumstilboda i røynde ikkje vil vere like for alle. Og sett frå ståstaden til musea som organisasjonar, vil det vere spørsmål om dette er noko dei vil og kan prioritere. Eg skal nedanfor komme inn på nokre perspektiv som kan påverke dette arbeidet med nye målgrupper. Rett nok er dette på mange måtar ei forlenging av noko av det som er omtale tidlegare i oppgåva, men er slik eg ser det og sett ut frå min bakgrunn, er det vanskeleg ikkje å reflektere noko omkring dette.

5.2.1 Tilgjenge

Dei mest vanlege barrierane vil vere knytt til tilgjenge i brei forstand. Tidspunkt på dagen, transportmoglegheiter, personleg økonomi og haldningar kan for mange vere så store barrierar at museumstilboda blir valde bort, sjølv om motivasjonen til å bruke dei kan vere til stades. Studiar knytt til U3A (Universitetet for den tredje alder), viste at manglande sjølvtilit, gjerne kombinert med negative erfaringar frå skulen, var den største hindringa for deltaking i vaksnelæring (Tøsse, 2016, kap. 10). Ofte er det slik at dei som har mest, gjerne får meir. Ei undersøking av Den kulturelle spaserstokken i Trondheim frå 2012, viste at fleirtalet av dei som deltok var dei som hadde vore engasjert og deltatt i kulturaktivitetar heile livet, vore aktive på fleire samfunnsområde og hadde lang utdanning. Andre kjenneteikn var at dei fleste var friske og nøgde med tilværet, sjølv om mange hadde hatt langvarige sjukdommar, skader eller andre lidningar (Tøsse, 2016, s. 54). Motivasjonen kan vere til stades, men andre tilhøve kan gjere det umogleg å delta.

5.2.2 Metoden reminisens

I museumstilboda til demente er det fleire omgrep knytt til metoden dei brukar. Oslo-musea snakkar om *erindring* og *reminisens* (Folge, 2010, ss. 8-9), Jamtli i Östersund

brukar omgrepet *minnestimulering* (Borgström, 2014, ss. 2, 3, 6) og Den Gamle By i Aarhus omtaler sine tilbod som *erindringsformidling*, kor *reminisensmetoden* blir brukt (Djupdræt, 2018, s. 51). I *Reminiscense in open air museums* brukast omgrepet *reminisens* (Hansen, et al., 2017). Eit ordsøk gjennom dei to publikasjonane som om MoMA sitt Alzheimer-prosjekt, viser at omgrepet *reminiscense* førekjem berre ein gong (Rosenberg, et al., 2009; Cotter & Adams, 2011).

Desse døma viser ein forskjell i vektlegging av kva metode og omgrep som blir brukt. Dei kulturhistoriske musea legg større vekt på *reminisens*, som er lett å forstå med tanke på at alle i sine samlingar vil ha gjenstandar brukarane kan knyte sine liv til. For kunstmusea vil ikkje gjenkjenning vere så openbert. Her kan målgruppa oppleve å bli presentert for kunst dei aldri har sett før. For begge typar museum er det dialogen rundt samlingane, enten det er kunst eller kulturhistorie, som blir den sentrale reiskapen.

Danske undersøkjingar har funne at bruk av *reminisens* synes å virke positivt på velveret, men framleis er det mykje dei ikkje veit om effektane av metoden på kort og lengre sikt (Kirk, et al., 2017). Tunbridgde Wells Museum & Art Gallery stiller seg kritisk til bruk av metoden og seier «Why stick to the reminiscence model? Why try to ask people struggling with their memory to remember things?» (Tunbridge Wells Museum & Art Gallery, 2015, ss. 4, 22). Ein av pårørande sa det slik: «Even when your memory is not quite as good as it should be, your life isn't only about reminiscing ...So that's the difference with this kind of activity, because you feel its forward looking, it's learning" (Camic, et al., 2015, s. 1036). Dette museet la ned mykje arbeid i gjenstandsutvalet, kva dei skulle bruke eller unngå, fordi dei erfarte at tilnærminga med *reminisens* for nokon kunne vere stressande. I situasjonar med ulik kulturell og etnisk bakgrunn hos deltakarane, kunne *reminisens* vere isolerande for nokon, sidan ikkje alle delte same minna og kulturhistoria. Museet ønskte å skape gruppemiljø som fokuserte mindre på minne, og meir på læring, nysgjerrigheit, interesse, humor o.l. Gjenstandane dei valde ut var derfor meir eller mindre framande: "It wasn't about reminiscence, or old learning, but the challenge and stimulation of discovering what this might be" (Camic, et al., 2017, s. 791). Dette kan vere lett å forstå viss ein «omset» situasjonen til norske tilhøve: eit foto frå eit 17. mai-tog i Noreg frå 1950-talet treng ikkje nødvendigvis bety gode minner for delar av vår samiske befolkning, eller for dei reisande. Nokre minne kan vere direkte smertefulle og halde traumar ved like, t.d. for dei som har opplevd vald og krigshandlingar. Utvikling av metode og pedagogisk tilnærming vil derfor vere sentralt i det vidare arbeid med pedagogiske tilbod til demente, særleg med tanke på kva metode passar når gruppene etter kvart mest truleg vil bli stadig meir samansett etnisk og kulturelt.

5.2.3 Institusjonell lasteevne

Ei anna utfordring er om musea vil greie ei omstilling til meir inkludering og innsats for nye målgrupper. Ole Marius Hylland, som har sett nærare på tilhøva i Noreg, meiner at fokuset på musea si samfunnsrolle i røynda har gjort dei til nokre av dei mest komplekse institusjonane i samfunnet, med nye oppgåver og roller som har komme i tillegg til dei dei hadde frå før. Dette saman med krav om legitimering av samfunnsrolla og nye former for offentleg forvaltning, kan bety at denne kompleksiteten har ført til at dei har gått over det Hylland kallar for «den institusjonelle lasteevne», med behov for forenkling og anna fordeling av samfunnsrollene som mogleg konsekvens (Hylland, 2017). Viss noko museum har komme til dette punktet, vil det vere verre å gjere nye satsingar som tiltak

for demente. Dette kan saman med den fridomen dei har til sjølve å definere samfunnsrolla si, føre til at både fordeling og satsing på målgruppa vil bli ujamnt fordelt og ustabil i drift, og kanskje i stor grad bestemt av tilgangen på prosjektmiddel. Ein gjennomgang av det norske, nasjonale museumsnettverket, slik det er definert i stortingsmeldinga *Framtidas museum. Forvaltning, formidling, fornying* kan vere ein indikator på det. Nettverket representerer mangfaldet i vår heimlege museumsverd, både når det gjeld storleik, type museum, ansvarsområde og geografisk spreiding. Januar 2021 kikket eg på heimesidene til dei 61 musea i nettverket, med årsrapporter og strategiske planer i den grad det var mogleg å laste dei ned frå nettet samt kva dei sjølve har rapportert til styresmaktene, noko som gav ein peikepinn på deira engasjementet i høve til målgruppa demente. Eit atterhald er at biletet neppe fullgodt, då det kan vere museum som har starta eller har planer om slike tilbod, men enno ikkje er synlege på nettet. Det kan også vere at den endra situasjonen for musea som følgje av Covid-19 gjer at tilbod ikkje lenger er tilgjengeleg. Gjennomgangen fortel at kvart tredje museum kan dokumentere ein eller annan form for tilbod til demente, unntatt i fylka Agder og Møre og Romsdal. Av desse igjen er det er 5, dvs. ca 8%, som er tydelege når det gjeld permanente aktivitetstilbod, først og fremst er dette dei musea som har vore aktivt med i prosjekta nemnde i kap. 3.1.3. (Norsk Teknisk Museum (inkludert Telemuset), Oslo Museum, Lillehammer Museum, Norsk folkemuseum). Dette kan tyde på ut på at slik satsing har spreidd seg lite, iallfall om ein tenkjer permanente tilbod. Ei mogleg forklaring kan nettopp vere musea si «institusjonelle lasteevna», som gjer det vanskeleg å setje i gang og drifte nye tiltak og utvikling.

6 Avrunding og framover

I dette arbeidet har eg brukt kvalitativ metode, som har vore ei ny og spennande erfaring. Sjølv om det har vore mykje fram og tilbake, ikkje minst med tanke på utval, koding og sortering, vil eg seie at metoden på mange måtar har vore frigjerande. Kanskje vart det mange sitat, men mange av dei bidreg også med djupn og farge til framstillinga.

Som nemnd før, er det stor likskap mellom dei fleste musea, både når det gjeld funksjonar og verdier. Dette og samansetjinga av kjeldematerialet, har gjort at eg ikkje har gjort noko forsøk på eventuelle skilnader landa eller kontinenta imellom, men heller sett på nokre forskjellar mellom type museum, slik vi kan sjå det kan vere mellom kunstmusea og dei kulturhistoriske. Det viste seg også etterkvart at kjeldene frå MoMA bidrog med så mykje kunnskap og røynsle, at det i stor grad er med med og fargar denne oppgåva.

Eg har forsøkt å vise at Knud Illeris sin modell for læring for vaksne kan vere eit nyttig analyseverktøy når ein skal finne ut om og kva læring som kan skje i målgrupper med lærevanskar, som til dømes demente. I museumstiltaka for denne målgruppe, ser det ut til å vere døme på at finst både drivkraft og læringsinnhald, sjølv om det er variasjonar. Museet med sine ulike rom, dialogen og objekta som sentrale reiskap i tiltak under leiing av pedagogane gjer dette til praksisfellesskap med gode sjansar for læring. Dette saman med eit fråvere av samtalar omkring sjukdomen, gjer at mange vil oppleve relasjonen mellom demente og pårørande kan bli litt som før sjukdommen kom, iallfall for ei stund. Ein modell vil i dei flest tilhøve vere ei forenkling av røynda. Sjølv om biletet er meir

samansett, gir det likevel nokre peikepinnar for kva som kan skje av læring i målgrupper der dette er blitt vanskeleg.

Den demografiske utviklinga fortel om ein busetnad med stadig fleire eldre, fleire demente og større press på helsetenestene. I lys av dette må vi forvente at styresmaktene vil søke løysingar som kan gjere liva til desse betre. Som vi har sett, kan musea vere med å spele ei rolle i dette store framtidsbiletet. Der finst det ressursar og kompetanse til læring i samspel, og ofte dedikerte tilsette. Men det vil føresetje at musea evner det og kan vere tilgjengeleg. Viss det er slik at musea har nådd ei institusjonell lasteevne, må konsekvensen bli ein ny gjennomgang i høve til funksjonar, ansvar og samfunnsrolle.

I dei fleste av musea/prosjekta nemnde i denne oppgåva, kjem det lite fram kor museet si leiing er i biletet, bortsett frå at dei må ha godkjent tiltaka og ressursbruken. Dei som er synlege og står fram, er pedagogane med ansvar for læring og kommunikasjon, fleire med eit sterkt personleg engasjement. Dei er på mange måtar museet si «førsteline» ut mot omverda, har kunnskap om kva som rører seg, kva behova er og kor utfordringane ligg. Den kompetanseutviklinga dei gjennomgår i sitt møte med demente, er døme på viktig «input» for musea som etterkvart vil møte dei samfunnsmessige utfordringane knytt til fleire eldre og demente.

Behovet for velverer er ikkje noko som berre gjeld eldre, som denne oppgåva kanskje har gitt inntrykk av, men gjeld eigentleg alle uansett alder, helse og sosiale tilhøve. Musea er kunnskapsinstitusjonar, tufta på vitskapeleg metode, noko som har vore med å prega kva som har vore det primære læringsinnhaldet. Kunnskap og ferdigheiter vil framleis vere viktig for musea. Men kanskje kan mange museum, med erfaring frå kva vi ser er viktig for demente og pårørande, i mange samanhengar tenke friare med vekt på eit breiare og annleis læringsinnhald. Misjonen til den britiske museumsorganisasjonen *Museums Association* - «Inspiring museums to change lives» - vil kunne gjelde stadig fleire museum viss ein ser dette i eit globalt perspektiv.

7 Referanseliste

- Alterhaug, H. (2015, Mai). "Så jeg tror det gjør noe med en altså, når du bruker kroppen og må bruke fantasien - at du husker på en annen måte." Om estetiske læreprosesser og estetisk tilnærming til læring i teorifag. Henta April 2021 frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2687149>
- Apall-Olsen, L. (1997). *Livslang læring i museer: nye mål for museumsformidling*. Oslo: Norsk museumsutvikling.
- Arte, Individuo y Sociedad. (2017). *Francesca Rosenberg on her experience as Director of Community, Access, and School Programs at the Museum of Modern Art (New York)*. Henta Desember 2020 frå https://www.researchgate.net/publication/320428926_Francesca_Rosenberg_on_her_experience_as_Director_of_Community_Access_and_School_Programs_at_the_Museum_of_Modern_Art_New_York
- Borgström, B.-M. (2014). *Museer & Minnen*. Henta Februar 2021 frå <http://nckultur.org>: http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/12/jamtli_museer_och_minnen_slutrapport.pdf
- Boyle, G. (2014). *Recognising the agency of people with dementia*. Henta Mars 2021 frå Disability and Society: https://www.researchgate.net/publication/264244488_Recognising_the_agency_of_people_with_dementia
- Camic, P. M., Baker, E. L., & Tischler, V. (2015). *Theorizing How Art Gallery Interventions Impact People With Dementia and Their Caregivers*. Henta Februar 2021 frå https://www.researchgate.net/publication/280094586_Theorizing_How_Art_Gallery_Interventions_Impact_People_With_Dementia_and_Their_Caregivers
- Camic, P. M., Hulbert, S., & Kimmel, J. (2017). Museum Object Handling: A health-promoting community-based activity for dementia care. *Journal of Health Psychology*. Henta Februar 2021 frå <https://repository.canterbury.ac.uk/download/c7a702ec577a5f5c01b2b6bad08eb90bcb48a212d91a4dd090a008924d41d6e5/358293/Accepted%20MS%20for%20CREATE%20version.pdf>
- Cotter, N., & Adams, M. (2011). *The Impact of the Development of Museum Programs for People Affected by Alzheimer's Disease or Dementia*. Henta frå https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/meetme/Resources_AudienceFocus_Evaluation.pdf.
- Djupdræt, M. B. (2018, Januar 23). *Historiebevidsthed hos demente. Erindringsforløp, velvære og identitetsdannelse på museer*. Henta frå <https://tidsskrift.dk/fn/article/view/106574/156250>
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Europa-kommisjonen. (2020, September 10). *EU's politikk på voksendannelsesområdet*. Henta frå https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_da
- FHI, Folkehelseinstituttet. (2020, September 11). *FHI*. Henta September 2020 frå Demens: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/ikke-smittsomme/demens/>
- Følge, I. (Red.). (2010). *Møte med minner. Håndbok*. Henta frå <https://www.tekniskmuseum.no/dokumentlager/mote-med-minner/100-mote-med-minner-handbok/file>

- Folkehelseinstituttet. (2010). Retrieved from <http://www.fhi.no/eway/forskning.no>. (2020, 9 11). *Frykter 400 000 med demens i Norge*. Henta frå <https://forskning.no/aldring-alzheimer-helsepolitikk/frykter-400-000-med-demens-i-norge/499446>
- Gibbs, K., Sani, M., & Thompson, J. (Red.). (2007). *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*. Italia: EDISAI srl - Ferrara.
- Hansen, A., Davenport, B., Erlingsson, C., Overgaard, S. B., Galani, A., Mason, R., . . . m. fl. (2017). *Reminiscence in open air museums*. Henta Februar 2021 frå http://www.beamish.org.uk/content/uploads/2016/10/aha_project_report.pdf
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). *Acta Didacta Norge*. Henta April 2021 frå <https://journals.uio.no/adno/article/view/4794>
- Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk*. Henta Mars 2021 frå Helsedirektoratet: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20på%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20på%20norsk.pdf
- Hylland, O. M. (2017). Museenes samfunnsrolle - et kritisk perspektiv. *Norsk museumstidsskrift*(2).
- Illeris, K. (2007). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., & Samarbeidspartnere. (2010). *Læring i arbejdslivet*. København: Learning Lab Denmark Roskilde Universitetsforlag.
- International Councils of Museums. (u.d.). *ICOM Code of Ethics for Museum*. Henta Januar 2021 frå <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/code-of-ethics/>
- Kirk, M., & Berntsen, D. (2017). *Reminiscensterapi kan øge velvære hos personer med demens*. Henta frå https://www.researchgate.net/publication/324359877_Reminscensterapi_kan_oge_velvaere_hos_personer_med_demens_Reminscence_therapy_may_increase_subjective_well-being_in_persons_with_dementia
- Kittelsen, S. (2015). *Det er gøy, men du skal også lære noe! En kvalitativ studie om læring og engasjment i et vitensenter*. Henta April 2020 frå <https://www.duo.uio.no/handle/10852/49689>.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. Humanistiske forskningstraditioner 2*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2010). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 10 (2011 - 2012). Kultur, inkludering og deltaking*. (2012). Oslo.
- Norsk ICOM. (2020, 10 13). *Det etiske regelverket. ICOMs museumsetiske regelverk*. Henta frå Norsk ICOM: <http://norskicom.no/hjem/>
- NOU 1996:7. Museum. Mangfold, minne, møtestad*. (1996). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Statens trykning.
- NOU 2019: 12. (2019). Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Henta frå Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne:

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2020, September 10). *Livslang læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/livslang-laring/id105912/>
- Rismark, M., & Sølvsberg, A. M. (2011). Dialogen som redskap i læring. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth, & S. Tøsse, *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rosenberg, F., Parsa, A., Humble, L., & McGee, C. (2009). *Meet me. Making Art Accessible to People with Dementia*. Henta frå https://www.moma.org/visit/accessibility/meetme/_assets/momaorg/shared/pdfs/docs/meetme/MeetMe_FULLL.pdf.
- Skodvin, A. (2016). *Engasjement i undervisningen*. Henta April 2021 frå www.utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/engasjement-i-undervisningen/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Et historisk skifte: Snart flere eldre enn barn og unge*. Henta frå <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/et-historisk-skifte-flere-eldre-enn>
- St. meld. nr. 49 (2008-2009). Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. (2009). Oslo: Det kongelige kultur- og kirke departement.
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tøsse, S. (2016). *Aldring og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tunbridge Wells Museum & Art Gallery. Tunbridge Wells Borough Council. (2015). *Dementia toolkit*. Henta Februar 2021 frå <https://dementiafriendlykent.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/Tunbridge-Museum-Dementia-Toolkit.pdf>
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser. Kompetanceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2010). En social teori om læring. I J. Lave, & E. Wenger, *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 1. Namn og funksjonar (engelsk) på personar nemnde i MoMA sitt Alzheimer-prosjekt

Amir Parsa, Lecturer and Educator at MoMA, Manager of The MoMA Alzheimer's Project.

Anne Basting, Ph.D., Director of the Center on Age & Community, Associate Professor in the Department of Theatre at University of Wisconsin- Milwaukee.

Carrie McGee, Assistant Educator for Community and Access Programs at MoMA.

Francesca Rosenberg, Director of Community and Access Programs in MoMA's Department of Education

Gay Powell Hanna, Ph.D., M.F.A., Executive Director of the National Center for Creative Aging.

Gene D. Cohen, M.D., Ph.D., Director of the Center on Aging, Health & Humanities at The George Washington University.

Laurel Humble, Assistant for The MoMA Alzheimer's Project.

Margaret C. Sewell, Ph.D. (Assistant Clinical Professor of Psychiatry at Mount Sinai School of Medicine, Director of Education for the Alzheimer's Disease Research Center, Director of the Memory Enhancement Program.

Mary Sano, M.D., Ph.D., Professor of Psychiatry, Director of the Alzheimer's Disease Research Center at Mount Sinai School of Medicine, Director of Research and Development at the Bronx Veterans fatigue.

Richard Taylor, Ph.D., retired psychologist,