

Museipedagogikens potentialer



Museipedagogikens potentialer

Författare: Klas Grinell

Kapitelbidrag: Sofia Eriksson Bergström (Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik), kap. 4 *Museum som plats för lärande – en kunskapsöversikt*

ISBN: 978-91-985955-8-1

Vill du använda text eller bilder ur denna rapport citerar du: Göteborgs Stads kulturförvaltning. *Museipedagogikens potentialer*.

Tack!

Tack till Stiftelsen Anna Ahrenbergs Fond, som inom sin utlysning ”Forskning om Göteborg inför framtiden” tilldelade medel till projektet *Museipedagogikens potentialer*.

Tack till Charlotte Ahnlund Berg, Riksantikvarieämbetet, Eva Insulander, Stockholms universitet, Martin Stolare, Karlstads universitet, Sofia Eriksson Bergström, Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik och Tarja Karlsson Häikiö, Göteborgs universitet som bistått med specialistkompetenser och varit delaktiga genom hela projektet.

Tack till Anniqa Frid, Partille kommun, Jonas Frid, Nordhemsskolan, Anna Nykvist, Öjersjö Storegård skola, Linda Harning, Nordhemsskolan och Rickard Öh, Krokslätsskolan, (tidigare enhetschef för publika möten på Röhsska museet) för medverkan i fokusgrupp om skolan och museipedagogiken.

Och inte minst, tack till alla medverkande pedagoger på Göteborgs Konsthall, Göteborgs konstmuseum, Göteborgs stadsmuseum, Röhsska museet och Sjöfartsmuseet Akvariet. Det är ju där det kollegiala lärandet och professionsutvecklingen pågår, dag för dag.

Ann-Sofi Roxhage, Janan Zapata Gutierrez, Linnea Jäderholm, Maria Aunell

Enhetschefer för publika möten, Göteborgs museer och konsthall,
Göteborgs Stads kulturförvaltning

Innehåll

1	Projektbeskrivning.....	6
1.1	Övergripande resultat	7
1.2	Tidigare forskning	9
1.3	Metodik.....	11
1.4	Praktiskt genomförande.....	12
1.5	Resultatspridning.....	13
2	Museipedagogikens ramar.....	14
2.1	Befintliga strukturer på Göteborgs museer och konsthall	14
2.2	Professionen museipedagog	14
2.2.1	Professionsutveckling tillsammans	15
2.2.2	Utmärkt undervisning.....	16
3	Museipedagogikens didaktiker	18
3.1	Museipedagogik i ämnesdidaktiskt ljus	18
3.2	Kulturarv och skola	19
3.3	Estetiska lärprocesser	19
3.4	Design för lärande	20
3.4.1	Förutsättningar och iscensättning	21
3.4.2	Första transformationscykeln.....	21
3.4.3	Andra transformationscykeln	21
3.5	Auskultation.....	21
4	Museum som plats för lärande – en kunskapsöversikt av Sofia Eriksson Bergström, Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik.....	23
4.1	Resultat	23
4.2	Museipedagogen	23
4.3	Att ringa in ett museipedagogiskt kunskapsområde	24
4.4	Om lärande på museum	27
4.4.1	Generic learning outcomes	29
4.5	Museet - en plats för samling, förmedling eller möten? ..	30
4.6	Om medskapande pedagogik.....	32
4.7	Perspektiv, teorier och ansatser	33
4.7.1	Nedstamp	35
4.7.2	Det digitala	35
4.7.3	Om hållbarhet.....	36

4.8	Sammanfattande reflektioner.....	36
4.8.1	Spridda frågor för vidare funderingar	38
4.9	Referenser.....	39
5	Centrala begrepp inom museipedagogiska och -didaktiska perspektiv.....	42
5.1	Pedagogik	42
5.1.1	Didaktik.....	42
5.2	Museipedagogik	43
5.3	Utbildning, bildning	44
5.4	Formellt, icke-formellt och informellt lärande.....	45
5.4.1	Formellt lärande.....	45
5.4.2	Icke-formellt lärande	45
5.4.3	Informellt lärande	45
5.5	Kommunikation.....	45
5.5.1	Mediering.....	45
5.5.2	Interaktion.....	46
5.5.3	Representation	46
5.5.4	Multimodalitet	46
5.6	Lärande och förmedling	47
5.6.1	Meningsskapande.....	47
5.6.2	Engagemang	47
5.7	Sensorik och haptik	48
5.8	Förmedling	48
5.8.1	Visning.....	48
5.8.2	Museilektion.....	48
5.8.3	Workshop och öppen verkstad.....	49
6	BILAGA: M.PeP – fokusgrupp skola.....	50
6.1	Praktiska och logistiska aspekter	50
6.2	Läroplan, form och innehåll	51
6.3	Pedagogiskt material, förutom museilektioner	53

1 Projektbeskrivning

Grundskolan står inför stora utmaningar. För att Göteborgs museer och konsthall ska behålla sin relevans för skolväsendet och bidra till ett framtida och mindre segregerat Göteborg har vi behövt förtydliga vår museipedagogiska förståelse och praktik, i relation till såväl museer och konsthalls, som skolväsendets, olika ämnen. Museipedagoger har sin bas i ämnesexpertis snarare än formell pedagogisk kompetens.

Projektets huvudfråga har varit hur man kan stärka pedagogiskt tänkande och didaktiska metoder i den museipedagogik som bedrivs av ämnesexperter på museer och konsthall. Det är en fråga av direkt praktisk betydelse, men också en forskningsfråga som berör hela museisverige och den vidare museivärlden.

Göteborgs museer och konsthall är viktiga arenor för att erbjuda tillhörighet och kunskap om Göteborgs historia och framtid. Konst och kultur är viktiga vägar till egenmakt och tillhörighet till staden. Grundskolan har begränsade möjligheter att erbjuda ingångar till konst och kultur, där de mest segregerade skolorna också tar minst del av stadens museer och konsthall.

För att kunna komma alla elever till del måste museer och konsthalls lärresurser understödja de mål som formuleras i skolans styrdokument, samtidigt som det ska ta tillvara de egna verksamheternas unika lärmöjligheter och samlingar.

Som den forskningsöversikt som Sofia Eriksson-Bergström genomfört inom projektet visar, finns det idag alltför lite forskning om hur mötet mellan museer och skola bör utformas för bästa ömsesidiga positiva utfall. Det finns också alltför lite forskning om hur museerna själva kan vara lärande organisationer som kontinuerligt utvecklar sin pedagogik.

Kognitionsforskningen har utvecklats starkt de senaste decennierna, men är underrepresenterad i pedagogisk utveckling generellt och inom museipedagogik i synnerhet. Nya forskningsresultat om lärandets kognitiva villkor kan hjälpa oss att förstå vad som faktiskt händer när museipedagoger möter besökare. För att nå dit behöver vi institutionalisera ett kollegialt lärande och en professionsutveckling som är i kontakt med forskningens nya resultat.

Projektet har tillåtit oss en tid av fördjupning för att dels formulera en forskningsunderbyggd museipedagogik som kan anpassas till olika musei- och skolämnen liksom till fysiska eller digitala former, dels utveckla metoder för professionsutveckling och kollegialt lärande i befintlig museipedagogisk verksamhet.

1.1 Övergripande resultat

Projektet har på basis av de medverkande forskarnas samlade erfarenheter formulerat ett antal grundläggande utgångspunkter för fortsatt professionsutveckling och kollegialt lärande.

För att inte förlora sin särart och sitt unika uppdrag att aktivt förvalta och förmedla sina samlingar behöver museer och konsthall utveckla sin gemensamma förståelse och tillämpning av museipedagogik. För att nå dit har avdelningens pedagoger deltagit i workshopar med forskarna.

Museer och konsthall är vår gemensamma arena, med design, konst, kulturhistoria och marinbiologi som huvudsakliga ämnesmässiga underavdelningar. Vi följer Riksantikvarieämbetet definition och betraktar kulturarvspedagogik som den mest övergripande kategorin, inom vilken museipedagogik inordnas. Mycket av det som gäller kulturarvspedagogik gäller också för museipedagogik. När vi tar in det i vår verksamhet kallar vi det museipedagogik, i vilket vi inkluderar Göteborgs Konsthalls pedagoger.

Egentligen vore det i relation till den samtida forskningen kanske mer korrekt att tala om museididaktik. Men eftersom museipedagog och museipedagogik är de vedertagna termerna, håller vi fast vid det. Det ger oss också möjligheten att skilja mellan museipedagogik som det övergripande och allmänna, och didaktik som kopplat till varje museum och ämnesområdes specifika undervisning och lärande. Den vanligt förekommande benämningen konstpedagogik blir alltså en slags synonym till konstdidaktik. Konstpedagogiken räknas därmed som en gren inom museipedagogiken, som kan berika även andra museididaktiker. Inom varje ämnesdidaktik finns en rad mer eller mindre handfasta metoder.

Inom museipedagogiken talar forskningen om en spänning mellan att vara den som leder undervisning på museet, och det att vara ett stöd för lärare som bedriver undervisning med hjälp av museet och dess resurser. Museipedagogerna behöver kunna och göra bådadera. Vi behöver kunna tydliggöra när det är det ena och det andra. Samtidigt är det så att även den museipedagogledda undervisningen ofta infogas och fungerar som ett stöd för lärarnas sammantagna skolundervisning.

I Göteborg består arbetet med skolans lärande av museielektioner, vilket alltså även erbjuds av konsthallen. En museielektion leds av museipedagoger. Museipedagogen ansvarar också för material och inslag som fungerar ämnesstödjande till skolan. Utöver detta ansvarar museipedagogerna för att säkerställa ett museipedagogiskt perspektiv, bland annat i utställningsprojekt. Även om projektet har avgränsats till att prata om museielektioner har det hjälpt att begreppslicgöra vad ett museipedagogiskt perspektiv kan vara.

Det talas ofta om en skillnad mellan att lära om konst och kulturarv (museets ämne och material), och att lära genom konst och kulturarv. Museipedagogiken gör, och ska göra, bägge. Som för projektet över lag har det handlat om att ta fram begrepp som hjälper oss att se när vi gör vad. I första steget är det utifrån vårt kommunala uppdrag prioriterat att ha museilektioner om konst och kulturarv, därutöver kan vi lägga till lärande genom konst och kulturarv för att bredda relevansen för skolan.

Projektet har alltså försökt utveckla en paraplyförståelse kring hur museernas och konsthallens olika ansvar och aktiviteter relaterar till varandra, och till andra fält.

Projektets forskare har haft ansvar för att ta fram de begrepp som är vanligast/viktigast inom det museipedagogiska fältet, och ge korta definitioner av dessa.

Ett tydligt resultat från projektets arbete är att en museilektion utgör ett slags formellt lärande, som svarar mot aktuell skolnivås läroplan och bedömning. Den erbjuder en fördjupande undervisning inom ramen för läroplan, varför det är viktigt att veta i relation till vilket ämne och vilka lärandemål museilektionen erbjuder. Skolan har i respektive ämne redan etablerade mål kring vilken kunskap som räknas. Bildning, demokrati och liknande frågor ryms till exempel inom samhällskunskap.

Ett öppet besök till en utställning, eller en visning, är exempel på informellt lärande. Där har vi andra ramar kring vilka mål lärandet kan och ska mätas mot, och större frihet att formulera dem själva.

Projektet har utvecklat begreppsliga redskap för att öka medvetenheten och förmågan att tala om att 'undervisningen' behöver designas olika för att nå sitt mål. Är lärandet formellt eller informellt? Är det en museilektion eller ett friare besök? Ska vi nå skolans mål (grundskola, gymnasium, SFI, högskola mm), eller något av våra egna mål närmare bildning, demokrati, segregationsbrytande, eller bredda deltagandet genom att erbjuda förströelse, social samvaro mm? Då kan vi designa lärandet väldigt olika.

Inom de olika museiämnena finns det dessutom, i lite olika grad, både mediespecifikt lärande och ett medieneutralt lärande som handlar om att avtolka materialitet, bild, estetisk form och medier. I alla verksamheter finns också skapande inslag.

Projektet Museipedagogikens potentialer (M.PeP) har alltså riktat in sig på att skapa material för en enkel och konkret kompetensutveckling inom Göteborgs museer och konsthall. Forskarnas bidrag har kondenserats och paketerats för detta. Forskningens del i projektet har haft till uppgift att skapa begreppsliga ramar för de didaktiska metoder som vi sedan utforskat tillsammans med museipedagogerna.

Projektet har resulterat i en uppdaterad forskningsöversikt över museipedagogik, och dess underfält kulturarvspedagogik, designpedagogik och konstpedagogik. Det har också utvecklat tentativa metoder för att implementera pedagogiskt tänkande och didaktiska metoder i museipedagogik som bedrivs av ämnesexperter på museer.

För att täcka in olika museipedagogiska fält och åldrar inom grundskolan har det krävts ett tvärvetenskapligt samarbete.

Redan detta avgränsade projekt har väsentligen förbättrat förutsättningarna för Göteborgs museer och konsthall att utveckla användbara lärresurser med god kvalitet som främjar den göteborgska grundskolans tillgång till konst och kulturarv. Det ger också fördjupade möjligheter att uttolka hur museernas uppdrag och syfte kan samverka i dagens skolsammanhang för att främja ett jämlikt lärande och bryta segregationen i samhället.

Digitalisering är en ofrånkomlig del av detta. Men en ökad digital användarvänlighet för lärare kan lika väl innebära förstärkta möjligheter att utifrån museernas digitaliserade material och lärarhandledningar kunna genomföra helt analoga musei- och skollektioner.

1.2 Tidigare forskning

Museiforskning är ett expansivt kunskapsområde med specifik utgångspunkt i museernas förutsättningar, verksamhetsområden och samhällsuppdrag. Forskning om museerna är väletablerad, och välpublicerad – i Sverige inom området museologi och internationellt inom Museum Studies – och forskningens inriktning, teoretiska ramverk och organisation finns väl sammanställd. Till exempel i MacDonalds och Rees Leahys (2015) fyra volymer tjocka handbok i museiforskning finns däremot inte en enda artikel om museer och skolan, inte heller särskilt mycket om pedagogik.¹

Museiforskning kan räknas som en del av det likaledes starkt expanderande fältet ny, eller kritisk, kulturarvsforskning som främst intresserar sig för urvalsprocesser, minne och identitetsskapande, men också för hur kulturarv aktiveras digitalt.² Inte heller här betraktas pedagogik eller didaktik som

¹ McCarthy, C. (red.). 2015. *Museum Practice. The International Handbooks of Museum Studies*. Chichester: John Wiley & Sons, Message, K. & Witcomb, A. (red.). 2015. *Museum Theory. The International Handbooks of Museum Studies*. Chichester: John Wiley & Sons, Coombes, A. & Phillips, R.B. (red.). 2015. *Museum Transformation. The International Handbooks of Museum Studies*. Chichester: John Wiley & Sons, Henning, M. (red.). 2015. *Museum Media. The International Handbooks of Museum Studies*. Chichester: John Wiley & Sons. Sigfúsdóttir, Ó. G. (2022) "Museum-based research: a typological exploration", *Museum Management and Curatorship*, 37(4), 437–448, Lorente J. P. (2022) *Reflections on critical museology: Inside and outside museums*, London: Routledge.

² Harrison, Rodney 2013. *Heritage: Critical approaches*, London: Routledge. Logan, W., Craith M. N. Kockel, U. (red) (2015) *A companion to Heritage Studies*, Wiley. Lewi Smith, H., Wally vom Lehn, D. & Cooke, S. (eds) 2020. *The Routledge International Handbook of New Digital Practices in Galleries, Libraries, Archives, Museums and Heritage Sites*, Routledge.

särskilt betydelsefullt. På svenska finns en sällan refererad avhandling om museipedagogik.³

Tillgänglig forskning kring digitalt tillgängliggörande av museisamlingar handlar till stor del om teknisk funktionalitet och metadata.⁴ I detta projekt har det snarare handlat om hur museer och digitaliserade samlingar kan användas som lärandematerial.⁵ Det anknyter till pedagogisk forskning om museipedagogik, det museipedagogiska mötet, lärandematerial och mer precis till forskning om museer och skolan.⁶

För att forskningsbasera museets förståelse av pedagogik och hitta sätt att inom den löpande verksamheten implementera en uppdaterad museipedagogik har projektet först och främst tagit avstamp i befintlig forskning och i workshopar utforskat begreppet museipedagogik och hur det kan operationaliseras. Eftersom teorier om museipedagogik fortfarande närmast uteslutande utgår från föremål och rumslighet förändras förutsättningarna i det digitala.⁷

Projektet har utgått från ämnesdidaktiska teorier och design för lärande och sätter museipedagogik i relation till beslätade begrepp som kulturarvspedagogik och konstpedagogik.⁸

För att kvalificera förståelsen av digitala lärresor skiljer vi mellan digitalitet och digitalisering. Projektet har berört hur befintliga digitaliseringar av museisamlingar kan göras relevanta för skolans lärande.

³ Ljung, B. 2009. *Museipedagogik och erfarenhet*. Stockholms universitet.

⁴ Berry, D. M. & Fagerjord, A. 2017. *Digital Humanities: Knowledge and Critique in a Digital Age*, Polity Press. Benardou, A. Champion, E., Dallas, E. & Hughes, L. M. (eds.) (2018) *Cultural Heritage Infrastructures in Digital Humanities*, London: Routledge. Dobson, J. E. 2019. *Critical Digital Humanities: The Search for a Methodology*, Champaign: University of Illinois Press.

⁵ Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge, Selander, S. & E. Insulander. 2009. "Designs for learning in museum contexts" *Designs for learning Journal*, 2/2009,

⁶ Davis, E. A. et al. 2014. "Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process" *Harvard Educational Review*, 84(1), 24–52, Zipsane, H., Löfstedt U. & Domeij Lundborg, M. 2021. *Kulturarvsinstitutionerna och skolväsendet: En forskningsöversikt*, NCK, Stolare, M., D. Ludvigsson & C. Trenter. 2021. "The educational power of heritage sites". *History Education Research Journal*. Vol. 18(2):264-279, Engen, L. & Christensen-Scheel, B. 2022. *Et kunstmuseum i förändring? Nye formidlingspraksiser i Norden*, Museumsforlaget, Wood, E. (eds.) 2023. *A new role for museum educators: purpose, approach, mindset*. Routledge.

⁷ Winesmith, K. & Anderson, S. (eds.) 2020. *The Digital Future of Museums: Conversations and Provocations*, Routledge.

⁸ Stolare, M., D. Ludvigsson & C. Trenter. 2021. "The educational power of heritage sites". *History Education Research Journal*. Vol. 18(2):264-279. Karlsson Häikiö, T. 2022. "Challenges and changes in arts education in Sweden – visual communication, visual culture and visual competence in the syllabus for visual arts", *Journal of Visual Literacy*, 41:3-4, 201-223, Insulander, E., Lindstrand, F. & Selander, S. 2017. "The design of knowledge representations in different multimodal texts about the Middle Ages". *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 9(2), 1–14.

Den kritiska vändning inom digitala humaniora som ser till digitalitetens världsskapande snarare än snävt till digitaliseringens funktionalitet ger möjligheter att teoretisera och fördjupa diskussionen om digitalt lärande och skärmanvändning i skolan. Museernas digitala utbud kan lika väl utgöra en potentiell hjälp för lärarna att genomföra rent analoga lektioner inför och efter museibesök.

För kommunala museer är det lokala uppdraget i fokus. Det innebär andra möjligheter att knyta samman digitalt utbud för skolmiljön med fysiska besök som tillvaratar museernas rumsliga och materiella dimensioner. Det fysiska mötet med de unika och autentiska konst- och kulturarvsobjekten kan möjliggöras och förstärkas av de digitala lärresurserna, utifrån teorier om transmedialitet.⁹

Inom den museipedagogiska forskningen betonas museet som arena för informellt lärande (*free choice learning*), men också som en plats där människor samlas kring gemensamma intressen.¹⁰ Museipedagogen både utformar, och fungerar som värd för, lärandet på museet.

Projektet är också förankrat i en teoretisk diskussion om begreppet relevans.¹¹

Genom att formulera en teoretiskt medveten och forskningsbaserad förståelse av museipedagogik kan Göteborgs museer och konsthall bättre uppfylla de kulturpolitiska målen om att ge alla likvärdig tillgång till kultur och därigenom bidra till Göteborgs Stads arbete för att bryta segregationen.

De resultat projektet utvecklat kommer att ligga till grund för lärarhandledningar, pedagogiska program och lektionsmaterial som utvecklas för lärare och elever att användas inom skolämnen såsom bild, estetisk kommunikation, historia, religion, samhällskunskap och svenska. Metoderna som utvecklats kan appliceras för alla årskurser, även om projektet främst arbetat med grundskolan.

1.3 Metodik

Projektet är praktisknära och har genomförts i samverkan mellan museum och forskning. Det innebär att problemformuleringar, forskningsbehov och undersökningsfält har utvecklats och preciserats i mötet mellan museipraktik och forskning.¹² Mer konkret innebär det att projektet har

⁹ Foreman-Peck, L. & Travers, K. 2013. "What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums", *Educational Action Research*, 21:1, 28-41, Hancox, D. 2021. *The revolution in transmedia storytelling through place: pervasive, ambient and situated*, Routledge.

¹⁰ Falk, J. H & Dierking L. D. (2016) *The museum experience revisited*, New York, Routledge.

¹¹ Rosa, H. (2016) *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp Verlag, Simon, N. (2023) *Konsten att vara relevant*, Göteborg: Nätverkstans skriftserie.

¹² Högberg, A., Jogmark, M. (2021) "Museientreprenörskap som praktik- och kunskapsfält", *Nordisk Museologi*, 31(1): 74-91.

arbetat design-baserat i iterativa cykler. En första projektworkshop ägnades åt att utvärdera forskningsläget och utifrån det förtydliga museipedagogikbegreppets olika facetter och verksamhetens behov.

Det iterativa arbetet har bestått i att (1) sammanställa och definiera behoven. Det (2) genererade innehåll för att kunna uppfylla projektets syfte. Idéerna utvärderades sedan genom (3) skapa enkla och testbara prototyper, som också (4) testats tillsammans med verksamheternas personalgrupper (Foster 2019). Utifrån det formulerades en museipedagogisk begreppslista, ett antal modeller för att planera och utvärdera en museielektion, liksom en auskultationsövning som alla medverkande pedagoger genomförde.

För att skapa en gemensam bild av det didaktiska fältet fick varje medverkande Per Kornhalls bok *Professionsutveckling tillsammans: hur vi lärare lär av varandra*, Natur & Kultur, 2025, en handbok som ”ger baskunskaper, redskap och inspiration för kollegialt lärande”, för lärare i skolan.

Boken gav tvåfaldigt till projektet. Dels presenterar den kunskaper, redskap och inspiration som går att applicera även på museipedagogiskt lärande, dels ger den fördjupad insikt kring undervisningens utveckling i skolan. En av projektets genomgående frågor har varit vilka de viktigaste skillnaderna och likheterna är mellan att vara museipedagog och att vara lärare?

Det är ingen regelbok. Det har varit öppet att utforska vilka kunskaper och redskap som varit användbara i auskultationer och diskussioner.

Förutom detta har projektet använt sig av fokusgruppssamtal för att tillsammans med skolrepresentanter undersöka hur de ser på museipedagogik och -didaktik.¹³

Kring de generade materialen och resultaten har projektet genomfört workshoppar där de ingående forskarnas olika perspektiv har mötts och berikat varandra. I enlighet med samverkansforskning och designtänkande.

1.4 Praktiskt genomförande

Genom att involvera ledande forskare på fältet – Eva Insulander, Martin Stolare och Tarja Karlsson Häikiö – har projektet i samverkan med Göteborgs museer och konsthall utvecklat praktiknära och forskningsunderbyggda resultat som kommer att tas vidare i riktlinjer och implementeringsmetoder för museipedagogik. Projektet har teoretiskt fördjupat förståelsen av relationen mellan olika ämnesdidaktiker och museipedagogisk teori och praktik.

¹³ Acocella I. & Cataldi S. (2023) *Using focus groups: Theory, methodology, practice*, London: Sage.

Genom att tydligare forskningsunderbygga och utveckla museer och konsthalls pedagogiska förståelse och deras didaktiska metoder har projektet förtydligat hur resurserna bör utformas och kommuniceras för att uppnå såväl skolans som avdelningens mål.

Ett delmål bestod i att klargöra vad som är gemensamt och vad som skiljer mellan avdelningens olika verksamheter konsthistoria, samtidskonst, design och kulturhistoriska. Dessa lärdomar ska i förlängningen även underlätta för lärarna framför allt i utsatta områden att hitta och uppfatta värdet av respektive museums lärresurser.

1.5 Resultatspridning

Resultaten kommer att integreras i Göteborgs museer och konsthalls organisation, planering, utvärdering och praktik. Mer precist kommer projektet utgöra underlag för en formell revidering av Göteborgs museer och konsthalls riktlinje för pedagogik, som i sin tur utvecklas i verksamhetsspecifika strategier för pedagogik inom konst, design och kulturhistoria, och metoder för implementering av uppgraderad museipedagogik.

2 Museipedagogikens ramar

2.1 Befintliga strukturer på Göteborgs museer och konsthall

På Göteborgs museer och konsthall finns sedan tidigare en genomarbetad riktlinje för pedagogisk verksamhet och verksamhetsspecifika pedagogiska strategier. Göteborgs stadsmuseum gjorde 2011 en gedigen undersökning och analys som bland annat resulterade i skriften *Museipedagogik från grunden*. Göteborgs konstmuseum genomförde vid samma tid en undersökning om museets konstpedagogiska verksamhet alltsedan starten som tillsammans med en forskningsöversikt publicerades i temanumret ”Konstpedagogik” i *Skiascope* nr. 4.

Snare än att ersätta detta arbete, har projektet arbetat fram resultat för att aktualisera och uppdatera riktlinje och hållning i relation till nuvarande verksamhetsvillkor, liksom till aktuella resultat från ny forskning. Det har bland annat handlat om att införa begreppet didaktik och därigenom kunna göra förtydliganden om vad som är allmän museipedagogik och vad som är ämnesspecifik didaktik. Det har också handlat om att förtydliga när museernas pedagogiska verksamhet är formell, och om att förtydliga museielektionernas ramar.

2.2 Professionen museipedagog

Inom framför allt det svenska museifältet återkommer påpekandet att vi har ett behov av att definiera museipedagogikens form, innehåll och syfte med jämna mellanrum. Ett lika återkommande konstaterande är att museerna är mer intresserade av skolan än skolan av museerna.¹⁴

Som syns redan i titeln till den forskningsöversikt Sofia Eriksson-Bergström genomfört inom projektet har den pedagogiska museiforskningen i hög grad inriktat sig på museet som en plats för lärande. Detta lärandeperspektiv har handlat mer om hur människor använder museer för fritt lärande, och vad som faktiskt händer efter ett museibesök. Däremot har man inte intresserat sig så mycket för skolelevers lärande vid museer, vilket varit vår huvudfokus. Som betonas i RAÄs Räkna med museer-redovisning om museer och skola visar forskning att skolelever på museer tillägnar sig andra slags kunskaper på andra sätt än i klassrummen. Man betonar att museikunskapandet är praktiskt, socialt och

¹⁴ Kristina Lindström och Sanna Lindblad; ”Pedagogers syn på samarbetet mellan skolan och museet”, Examensarbete inom lärarutbildningen på Mittuniversitetet, 2012. Göran Björnberg; ”Museerna och Skolan – En analys av möjligheterna för, och potentialen i att utveckla samverkan mellan museisektorn och utbildningsområdet”, Rapport från Riksställningar till regeringen, 2014.

kommunikativt. Museer har särskilda förutsättningar att ge möjlighet till historisk empati.¹⁵

I projektet har vi försökt att betrakta museipedagog inte bara som ett yrke, utan som en profession. Det finns stora och väl beskrivna skillnader mellan att arbeta med olika ämnen på olika slags museer. Ändå finns det en gemensam profession, vars kärna utgörs av ett ansvar att förmedla kunskaper och värden till framför allt unga museibesökare. International council of museums (ICOM) är en internationell organisation som sedan 1946 arbetar för att stärka museerna och deras professionella praxis. Likt för vissa andra etablerade professioner antog ICOM 1986 etiska regler (reviderade 2004) som styr hur museianställda ska förhålla sig. Sedan 2022 pågår en grundläggande revidering av ICOMs etiska regler. I den nya kod som enligt planen ska antas sommaren 2026 kommer förhållningssätt till kunskap, lärande och representation få större utrymme och vikt än tidigare. Revisionen av de etiska reglerna är ett tecken på att museiprofessionen fortfarande är under utveckling och stadd i förändring.¹⁶

2.2.1 Professionsutveckling tillsammans

Inom forskning om professionsutveckling framhålls vikten av att vid sidan av gemensamma normer och etiska regler ha ett språk för att kunna tala om det man gör i sin yrkesutövning. Det brukar kallas yrkesspråk, eller metaspråk. Att ha gemensamma ord och begrepp för att kunna förklara vad som särskiljer den egna professionen är ett viktigt steg i att etablera sig som yrkeskår med ett eget verksamhetsfält.¹⁷ Det var ett av skälen till att vi valde att läsa Per Kornhalls bok *Professionsutveckling tillsammans: hur vi lärare lär av varandra*.

I boken finns en rad metoder, modeller och kunskapsunderlag för att stärka professionsutveckling genom kollegialt lärande.¹⁸ Till stöd för detta har vi även tagit fram en liten begreppspraktika som inspiration till metaspråkande om museipedagogens professionsutövning. Snarare än innehållsbegrepp har vi fokuserat på metodologiska och processuella begrepp.

Kornhall framhåller att ett av de tydligaste resultaten av samtida forskning om lärande och undervisning är vikten av att i undervisningen återkommande ställa frågor och ge de lärande möjlighet att själva försöka minnas det som lärandemålen pekat ut. Det handlar inte om att fråga för att

¹⁵ [Museer och skola - forskningsöversikt - K-blogg - Riksantikvarieämbetets blogg](#)

¹⁶ Francois Mairesse, "Profession" i *Dictionary of Museology*, ICOM/Routledge, 2023, se även uppslagsorden "Ethics", "Learning" och "Pedagogy".

¹⁷ Rolf, Bertil (1995): *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa, Niklas Stenlås (2011) "läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier", *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, no 17:4.

¹⁸ Per Kornhall, *Professionsutveckling tillsammans: Hu vi lärare lär av varandra*, Natur & Kultur, 2024.

bedöma vad någon kan, utan för att skapa förutsättningar för den lärande att lagra det genomgångna i långtidsminnet.¹⁹

Kornhall konstaterar att om inte fortbildning leder till att man gör något annorlunda i undervisningen är arbetet meningslöst. Det viktiga är om fortbildningen lett till att eleverna får mer ut av den undervisning som pedagogerna utför. Fokus för det kollegiala lärandet och fortbildningen bör alltså ligga på hur det sätt man undervisar på påverkar elever och deras lärande. Det är alltid utbildningens mål. Vad de ska lära sig utgår i sin tur från läroplaner och kursmål.

Ur Kornhalls resonemang framgår att det finns en rad olika dimensioner av den kunskap en lärare besitter. De kan listas i lite olika former. Kornhall bygger i sin handbok för lärare på Lee Schulman och differentierar mellan:

1. Innehållskunskap
2. Allmänpedagogisk kunskap
3. Läroplanskunskap
4. Pedagogisk innehållskunskap
5. Kunskap om den studerande och dennes egenskaper
6. Kunskap om kontexter
7. Kunskap om mål och syften.²⁰

Den tydligaste skillnaden mellan lärare och museipedagoger rör den femte dimensionen. Visst är det skillnad mellan hur en lärare och en museipedagog förhåller sig till läroplaner. Det är också stora skillnader mellan att skapa lärande i museer och konsthallar och kring konst och föremål, och att undervisa i ett klassrum. Ändå framkom den starkaste skillnaden som just den att museipedagogen oftast bara träffar den studerande en enda gång. Det går därmed inte att utveckla någon kunskap om olika individers egenskaper och inte heller att följa deras lärprocess. Det får stor påverkan både på själva mötet, liksom på hur museipedagogerna kan utvärdera effekterna av sitt arbete.

2.2.2 Utmärkt undervisning

Jan Håkansson och Daniel Sundberg gör i *Utmärkt undervisning* (2024) en något annan uppspaltning av skolundervisningens olika dimensioner. Även den kan vara till hjälp i en utvecklad professionsförståelse, och hjälpa en arbetsgrupp att förtydliga var olika utvecklingsinsatser kan behövas.

Undervisningens måldimension (tydliggör lärandemål, följer upp målen, är sammanhängande, fokuserar på lärande bedömning).

¹⁹ Se även Per Kornhall, *Lärare: en handbok*, Natur och kultur, 2018. 205ff

²⁰ Per Kornhall, *Lärare: en handbok*, Natur och kultur, 2018, s.57-58. Efter Lee Schulman, "Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 1987.

Undervisningens sociala dimension (stödande, öppen, respektfull, dialogisk).

Undervisningens kognitiva dimension (utmanar och aktiverar, integrerar, leder mot progression, stimulerar till meta-reflektion).

Undervisningens lärmiljö (tydligt ledd, organiseras, är välstrukturerad, kommunicerar förväntningar, uttrycker en elevorientering).

Riksantikvarieämbetets undersökningar har visat att lärare generellt vill ha ämnesövergripande verksamhet från museer. De är också intresserade av lokala exempel och levnadsöden, av mikrohistoria som kopplar till makroberättelsen i läroböckerna. På museet vill man få ta på, prova och göra kulturarvet handfast och levande. Det efterfrågas även nedladdningsbart material inför och efter besök som det går att klippa och klistra lektionsinnehåll ur. Lärarna önskar sig också kunnig museipedagogisk personal, bra information om vad som kommer att ingå i visningar, visa vilka kursplanemål som ingår, och vilka andra viktiga värden som museilektionen kan ge. Lärarna behöver en långsiktig planering, samtidigt som de önskar flexibilitet från museerna för att möta enskilda klassens behov.²¹

²¹ Charlotte Ahnlund Berg, föredrag inom projektet. Se även <https://k-blogg.se/2025/06/04/museer-och-skola-forskningsoversikt/>

3 Museipedagogikens didaktiker

För att tydliggöra likheter och skillnader i hur museipedagogik utövas på olika museer och en konsthall använde vi distinktionen mellan den allmänna professionen museipedagog och de skilda ämnesdidaktiker som kännetecknar de olika verksamheterna.

3.1 Museipedagogik i ämnesdidaktiskt ljus

På den första projekträffen med museipedagogerna bidrog historikern Martin Stolare med en exposé över ”museipedagogik i ämnesdidaktiskt ljus”. Stolare poängterade att lärande alltid är lärande om någonting. Didaktik utgår därför från att karaktären på *vad* som ska läras, av *vilka*, formar förutsättningarna för *hur* det ska läras.

En första distinktion kan då göras mellan (a) elevens livsvärld – där de relevanta frågorna hittas. Undervisningens innehåll måste bestämmas i relation till elevers livsvärld. Samtidigt finns de relevanta frågorna redan formulerade av tidigare generationer i (b) ”kunskapsbanken” – fångad inom vetenskap och ämnesstraditioner. Utifrån denna tudelning gäller det att balansera *signifikans* (vad är viktigt i ämnet) och *relevans* (vad upplevs som viktigt av eleven). En utmaning är att signifikansen överskrider elevens livsvärld. Den didaktiska frågan är således hur vi kan få det signifikanta att bli relevant.

I museipedagogik ligger fokus på eleverna och föremål/utställningar. Det kan då vara svårt att se vilket bredare innehåll det betraktade föremålet/utställningen skulle belysa och infogas i för mottagarna. Museipedagogen behöver därför ha en medveten hållning till hur de olika hörnen i den didaktiska triangeln aktiveras i museielektionen.

Stolare talade också om vikten av bildningsbegreppet: att det inom museipedagogik är extra relevant att det finns en djupare mening med att lära sig, som går utöver att behärska ett innehåll. Bildning kan utifrån en sådan förståelse beskrivas som en förmåga att använda kunskaper på rätt sätt i rätt sammanhang för att kunna stärka sitt självbestämmande, medbestämmande och även sin solidaritetskänsla. Det gäller för pedagogen att bygga lärvägar som erbjuder byggstenar som blir meningsfulla och kan länkas till elevernas grundläggande livserfarenheter.

Museipedagogen arbetar med föremål och upplevelsebaserat lärande, är i ett annat slags rum och erbjuder en annan röst än de återkommande lärarnas. Det ger särskilda möjligheter och utmaningar. Stolare poängterade behovet av att först analysera vad som ska läras och varför, innan man går vidare till hur. Samtidigt måste man vara medveten om att varje didaktisk fråga kring varför, vad, vem, var, när och hur hänger samman och behöver justeras i relation till varandra.

3.2 Kulturarv och skola

I projektet medverkade även Charlotte Ahnlund Berg, utredare musei- och kulturarvspedagogik vid Riksantikvarieämbetet, som berättade om sitt arbete med att analysera behov inom det musei- och kulturarvspedagogiska området i dialog med kulturarvspedagoger, museer, forskningsinstitutioner och andra aktörer.

Riksantikvarieämbetet har i uppdrag att främja kunskapsdelning och metodutveckling, och skapa möjlighet till kontinuerligt lärande och utveckling i den museipedagogiska professionen.

Trots museipedagogikens hundraåriga historia av att försöka samverka har det ofta varit svårt att få ihop skola och museer. Riksantikvarieämbetets kartläggningar har visat att lärare vill ha ämnesövergripande verksamhet på museerna. Lokala exempel och levnadsöden (mikrohistoria kopplade till makroberättelsen i läroböckerna) är efterfrågade. Vidare vill lärarna ha interaktivitet, och gärna få ta på saker och prova. Många vill ha tillgång till nedladdningsbart material inför och efter besök, som är användbart och möjligt att klippa och klistra in i den egna undervisningen. Skolorna behöver bra information om vad som kommer att ingå i visningar, att museerna visar vilka kursplanemål som adresseras och vilka andra viktiga värden som berörs av museibesöket. De önskar också dialog och flexibilitet för att möta enskilda klassers behov.

3.3 Estetiska lärprocesser

Tarja Karlsson Häikiö, professor i bildvetenskap, gav en bred översikt över forskning om estetiska lärprocesser och vad som utmärker dessa i relation till annat slags lärande. *Estetiska lärprocesser*, eller lärande genom olika estetiska och konstnärliga uttryck som bild, dans, drama, film, musik och teater, har etablerats som ett eget kunskapsfält och ett vedertaget begrepp inom utbildning.

Utgångspunkten är att kunskapsutveckling bygger på individens upplevelser och erfarenheter. En upplevelse blir till i mötet mellan sinnena, tanken och känslan. Det kan även kallas för en kognitiv process. Karlsson Häikiö framhöll hur tredimensionella haptiska förnimmelser hjälper till att skapa andra förståelser än det som kommer till sinnet enbart genom ögat eller örat. Att dessutom få gestalta sina kunskaper materiellt och estetiskt fördjupar kunskapandet. Men bara för att man använder estetiska uttryck uppstår inte per automatik en estetisk lärprocess. För det behövs pedagogisk och didaktisk undervisning.

Utställningar är speciella lärmiljöer, där det är möjligt att implementera multisensoriskt, lekfullt och situationsanpassat lärande med artefakter i fokus.

Estetiska upplevelser kan både skapas och analyseras utifrån fenomenologiska, semantiska och transformerande dimensioner.²²

Den *fenomenologiska dimensionen* fokuserar på den deltagandes egna subjektiva och förkroppsligade upplevelser.

Den *semantiska dimensionen* av estetisk upplevelse syftar på en tolknings- och reflektionsprocess som gör upplevelsen meningsfull i ett historiskt, socialt och kulturellt sammanhang.

Den *transformerande dimensionen* av estetisk upplevelse är kopplad till aktiva processer av handling och förändring. Den ansluter därmed också mer direkt till begreppet lärande och i synnerhet till filosofen John Deweys berömda pedagogiska credo *learning by doing*.

Karlsson Häikiö visade också hur SOU 2024:81 *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning* framhåller behovet av att inom pedagogik och didaktik ta till sig kognitionsvetenskapens och neurologins nya resultat om hur hjärnan, minne och inlärning faktiskt fungerar.

Relevant för att förstå lärande är hur arbetsminnet fungerar som en temporär lagringsplats för information som behövs för omedelbar användning, såsom att följa instruktioner, lösa problem eller utföra mentala operationer, medan långtidsminnet fungerar som en lagringsplats för våra samlade erfarenheter. Andra minnesfunktioner ordnar händelser tidsmässigt, kopplar information och ser till att vi minns det vi behöver minnas. Genom att lägga in praktiska övningar och uppföljningsfrågor får eleven återkommande aktivera innehållet med hjälp av minnets olika dimensioner och på så sätt uppnå en mer varaktig kunskap. Estetikens och museipedagogikens multisensoriska karaktär är här en viktig didaktisk resurs som utifrån estetiska och sinnesbaserade upplevelser erbjuder en annan kunskapskontext än ungdomsskolan.

3.4 Design för lärande

Till nästa träff anslöt Eva Insulander och pratade om *Learning-Design-Sequences* som ett redskap och en tankeram för planering, genomförande och utvärdering av museielektioner. Insulander betonade skillnaden mellan museernas och pedagogens design *för* lärande och elevernas egen design *i* lärande. I design för lärande används begreppen sekvensering, tempo, organisatoriska och innehållsliga ramar, samt tecken på lärande. De utgör olika moment och dimensioner i designen av en lärsituation²³.

²² Illeris, H. (2016), 'Learning bodies engaging with art: Staging aesthetic experiences in museum education', *International Journal of Education through Art*, 12: 2, pp. 153–165.

²³ Den så kallade DLS-modellen utformades av Staffan Selander, och återfinns, i Selander, S (2008). "Designs of Learning and the Formation and Transformation of Knowledge in an Era of Globalization". *Studies in Philosophy and Education* 27 (4):267-281.

3.4.1 Förutsättningar och iscensättning

Syfte: Hur länkas lektionen till styrdokument och elevernas intressen?

Potentiella resurser: Vilka föremål/montrar ska användas/visas? Behövs rekvisita?

Institutionella mönster: Vilka regler och rutiner måste förklaras och följas?

Inramning och iscensättning: Hur ska lektionen inledas? Hur möter du elevernas intressen? Finns förväntningar på eleverna? Hur är det möjligt att designa undervisningen för alla?

3.4.2 Första transformationscykeln

Transformerings: Eleverna tolkar situationen och lärarens förväntningar, och gör val av egna insatser. Ska eleverna få en uppgift? Hur arbetar eleverna med resurser och formerar sin förståelse?

Elevernas intresse, positionering och sociala interaktion: Vad riktar eleverna sitt intresse mot, hur förhåller de sig till varandra och till läraren?

Lärarens intresse, positionering och sociala interaktion: Hur riktar du som pedagog ditt intresse i olika situationer? Återkoppling?

3.4.3 Andra transformationscykeln

Betyg/mål: Vad ska eleverna lära sig och varför?

Representation: Hur ska eleverna visa tecken på lärande/redovisa kunskaper?

Reflektion/diskussion: Hur ska eleverna få reflektera över sitt lärande och hur kan de fortsätta arbeta inom ämnet?

3.5 Auskultation

För att testa de ovan angivna perspektiven och modellerna mot det praktiska professionsutövandet tog vi fasta på det Per Kornhall skriver i *Professionsutveckling tillsammans* om varför och hur auskultation är ett effektivt verktyg för undervisningsutveckling (s. 73-75, 85-94).

De medverkande pedagogerna fick alltså i uppdrag att auskultera varandra. De parades ihop över ämnesgränserna och fick själva bestämma hur de lade upp sina auskultationer.

Att ta med en kollega som betraktar ens arbete kan vara både läskigt och stressande. Som Kornhall framhåller är det viktigt att mötas med empati. Vi betonade därför att vi inte skulle bedöma varandra. Vi ska hjälpas åt att utveckla vår undervisning. Inom projektet handlade det framförallt om att testa denna metod för att kunna diskutera vad den kan ge. Pedagogerna fick

själva välja vilken slags museilektion som det kunde passa att ta med en kollega på – utifrån vad som var praktiskt möjligt, och utifrån vad de själva tyckte skulle vara mest lärorikt och intressant att diskutera.

Uppgiften var att observera och diskutera vilka skillnader och likheter det finns mellan deras respektive ämnesområdets didaktiska traditioner och vanor. Den bestod därför i att följa med på varsin museilektion och sedan diskutera respektive observationer.

Vid vårt avslutande seminarium fick varje grupp ge en sammanfattning av hur de uppfattat likheter och skillnader mellan gemensam museipedagogik och ämnesspecifik didaktik.

Vi diskuterade sedan:

Är det något att fortsätta med?

Bör det i så fall göras mellan verksamheter (som nu), eller inom arbetslagen?

Var någon särskild modell användbar för att kunna reflektera över auskultationen?

Vilka fortsatta kompetensutvecklingsbehov upptäckte ni i auskultationen?

Hur skapar vi en realistisk struktur för fortsatt kollegialt lärande?

4 Museum som plats för lärande – en kunskapsöversikt av Sofia Eriksson Bergström, Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik

För att kunna forskningsgrunda projektets arbete ingick att ta fram en kunskapsöversikt över det museipedagogiska forskningsfältet. Uppdraget gick till Sofia Eriksson Bergström vid Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik, som skrivit det följande kapitlet.

4.1 Resultat

Resultatet är kategoriserat efter de nyckelbegrepp som utkristalliserats som bärande för kunskapsområdet. Dessa har skapat rubrikerna Museipedagogen, Museet som en plats för lärande, Om lärande på museum, Samling, förmedling eller facilitator - en medskapande museipedagogik? Om medskapande pedagogik - Leverera, förmedla, reflektera?, Perspektiv, teorier och ansatser, och avslutningsvis Diskussion och reflektion.

4.2 Museipedagogen

Anmärkningsvärt är att det än idag inte finns någon utbildning för att professionellt utbilda sig till museipedagog. Ämnet pedagogik finns dock med som inslag av kurser och moment vid studier av museologi. Anställda med ansvar för pedagogiska aktiviteter finns vid så gott som alla museer idag, men få av dessa har läst pedagogik. En studie av Hansen och Zipsane (2017) visar att hälften av anställda museipedagoger saknar formell pedagogisk utbildning. Ändock menar de att museer själva betraktar sig som miljöer för lärande.

Det har historiskt funnits en tradition att det är den medföljande läraren som ansvarar för skolbesök och för den undervisning som bedrivs vid museum. Museipedagogik som område och fenomen började växa fram först under 1960-70 talet. I takt med den tidsbrist lärare upplevde för att kunna genomföra museibesöken började museerna producera lärarhandledningar och olika resurser för att förbereda samt följa upp museibesök. Och i relation till den förändrade roll som museer fick under 1990-talet, där en förskjutning skedde från att betrakta museet som en kunskapsexpert, utvecklades en ny diskurs där museet mer och mer betraktas som en mötesplats. I denna utveckling har frågor om museipedagogens roll fortsatt. Ska museipedagogen leda undervisningen vid museerna eller ska de i första hand finnas som stöd för de lärare som

önskar bedriva delar av sin undervisning på museer? Hansen och Zipsane (2017) menar att museer i dagens samhälle spelar en viktig roll i att erbjuda arenor för möten av samtal, reflektioner och diskussioner. De skriver om att museet idag är en viktig plats för denna sorts möten och att det ofta är museipedagogens roll att facilitera dessa möten.

Även om de som har huvudansvaret för det konkreta pedagogiska arbetet i mötet med besökare ofta benämns museipedagoger menar Nordbäck (2022) att det pedagogiska uppdraget vilar på flera grupper än enbart museipedagogerna. I flera led där till exempel formgivning (kuratering) av utställningar äger rum sker också flera processer som rör pedagogik. Således är pedagogik ett viktigt kunskaps- och kompetensområde för anställda vid museer. Flera processer rör ansvar för produktion såväl som tillgängliggörandet av material i bildnings- och kunskapssyfte. Synsättet att samtliga delar av museets verksamhet som bidrar till besökarnas lärande fyller pedagogiska funktioner, bidrar till svårigheten att ringa in, vetenskapligt förankra samt professionalisera museipedagogik som begrepp och fenomen. Nordbäck (2022) beskriver detta som att det finns en snävare och en vidare tolkning av museipedagogik.

En museipedagogisk kompetens består i att ha kunskaper om det aktuella ämnet, till exempel historia, men även om undervisning, lärande samt om museologi. De didaktiska valen som museipedagogen gör bör vara förankrade i detta. Den kunskapen bildar en teoretisk grund och utgångspunkt för de pedagogiska reflektioner och samtal som pedagogen behöver kunna föra. Dysthe (2013) menar att museipedagogens förmåga att teoretiskt förankra sitt praktiska arbete inte kan överbetonas.

I Bergslands studie (2003) framkommer att det krävs ett teoretiskt arbete för att definiera museipedagogernas profession och praktik. Museipedagogiken behöver teoretiseras så att de som är verksamma inom fältet får en användbar och gemenskap begreppsapparat.

4.3 Att ringa in ett museipedagogiskt kunskapsområde

Nordbäck (2022) definierar museipedagogik som att det omfattar allt det pedagogiska arbetet som pågår vid museer för att främja lärande och fortbildning via olika former av upplevelser och aktiviteter. De som har huvudansvaret för det konkreta pedagogiska arbetet i mötet med besökare benämns ofta som museipedagoger. Berit Ljung konstaterade i sin avhandling Museipedagogik och erfarande (2009) att:

”det som är det unika för museipedagogik, i relation till annan pedagogik, är centreringen på det materiella, på tingen, föremålen och dess sammanhang [det vill säga] den materiella grunden, tillsammans med berättelser och annan kommunikation som utgår från föremål, konst eller utställningar. [---] Om det unika för museipedagogiken är

det materiella, tingen och dess sammanhang, så är kärnan i museipedagogikmötet mellan besökare och museum/utställningar.” (s.173).

Att betrakta och använda museer som en del av den traditionella undervisningen i skolan är inte ett så nytt fenomen. Redan på slutet av 1800-talet förekom skolbesök på Nordiska museet och när till exempel Norrlands största friluftsmuseum anlades så planerades det för att utforma ett Nordens universitet där studenter skulle kunna studera historia på plats i museets miljöer. Sten Rentzhog, tidigare chef på Nordiska museet menar att ett museum kan medverka till att människor kan lära sig se sig själva i ett större tidsperspektiv, att de lättare märker de långsiktiga förändringarna som säger så mycket mer om framtiden än om samhällsplanernas nutidsperspektiv (Rentzhog, 2000).

Han skrev vidare att museer framstår som en viktig samarbetspart för skola och förskola men att det ändå fortfarande är en verksamhet vid sidan av. “Vi måste ta ett steg till. Och se tanken på barn och det uppväxande släktet som själva kärnan i det kulturhistoriska museets arbete, mellan generationer, likväl enbart barn som barn och vuxna tillsammans kan vara målgruppen. Det grundläggande ordet är gemenskap mellan förr, nu och framtiden.” Rentzhog ansåg att ett museum inte främst ska lära ut, utan istället lägga en grund för kunskap genom att ge roliga upplevelser genom att väcka upptäckarglädje, känslor, fantasi och skaparkraft.

I regeringens proposition *Kulturarvspolitik* (prop. 2016/17:116) lyfts att kulturarvsinstitutioner kan beskrivas som alternativa lärandemiljöer för skolan och fungera som mötesplatser för öppna diskussioner om konst, historia och samhällsfrågor.

Vidare framhålls i museiutredningen (2015) att museer själva lyfter samverkan med skolan och den pedagogiska kompetensen som ett angeläget framtida utvecklingsområde. Regeringen framhåller institutionernas ansvar att finna sätt att samverka med och nå ut till skolor i alla delar av landet. Museet framhålls i många sammanhang som en alternativ lärmiljö för skolor samtidigt som det finns stor utvecklingspotential. I de regionala museernas eller läns museernas uppdrag ingår bland annat att göra länens kulturarv tillgängligt, fördjupa kunskapen om kulturarvets mångfald, öka insikten om det förflutna och samtiden, samt dokumentera och förmedla länens historia och värdet av kulturmiljöerna till invånarna.

Riksantikvarieämbetet (RAÄ) fick år 2018 i uppdrag av regeringen att kartlägga betydelsen av kulturarvsinstitutioners arbete för skolväsendet. I kartläggningen har RAÄ undersökt hur samarbetet mellan skolväsendet och kulturarvsinstitutioner fungerar samt hur det har utvecklats över tid. Ett viktigt syfte för regeringsuppdraget var också att främja samverkan mellan skolväsendet och kulturarvsinstitutionerna i alla delar av landet (RAÄ

2020). Kartläggningens viktigaste resultat kan sammanfattas i följande tre punkter (RAÄ 2020:6):

1. Alla elever har inte samma tillgång till kulturarvet.

Den främsta orsaken är geografiska avstånd, men även ekonomi. Majoriteten av besöken görs av skolor i närområdet och majoriteten av landets större museer ligger i de större städerna. Många kulturarvsinstitutioner arbetar aktivt för att utjämna ojämlikheter genom att till exempel erbjuda uppsökande verksamhet eller gratis busstransporter. Det finns en stor potential att utveckla det digitala.

2. Kulturarvsinstitutionerna nyttjas inte som en pedagogisk resurs i full utsträckning.

Det finns ingångar i skolans styrdokument och utmaningar i undervisningen i flera ämnen som skulle kunna öppna för en mer utvecklad samverkan. Exempelvis demokratiuppdraget, begreppen källkritik och historiebruk, samt lärarnas kompetensutveckling. Genom att erbjuda alternativa lärmiljöer kan kulturarvsinstitutionerna även stimulera till livslångt lärande.

3. På många håll saknas strukturer som underlättar för samverkan mellan skolväsendet och kulturarvsinstitutionerna.

Flera myndigheter har uppdrag som inkluderar möjligheter att arbeta med samverkan mellan skola och museum. På lokal nivå arbetar många regioner och kommuner för att elever ska få ta del av kulturarvet, men många andra gör det samtidigt inte. För att samverkan ska kunna fungera behövs strukturer som på olika vis underlättar och möjliggör samarbete.

Denna kunskapsöversikt syftar till att återspegla forskning vad gäller museipedagogik, kulturarvspedagogik och konstpädagogik. När det gäller uppdelningen av hur pedagogik och lärande kategoriseras inom museisektorn råder delade meningar om vad som är över- respektive underordnat. Museipedagogik kan betraktas som överordnat likväl som kulturarvspedagogik.

Nordiskt centrum för kulturarvspedagogik (NCK) skiljer mellan museipedagogik, arkivpedagogik, konstpädagogik och kulturmiljöpedagogik, med motivet att de skiljer sig åt då de utgår från olika typer av kulturarv och olika samlingar, även om de har också mycket gemensamt. Zipsane med flera (2018) menar att kulturarvspedagogik kan ses som ett paraply och de fyra underliggande områdena är varianter av det kulturarvspedagogiska fältet och kan alltså ses som olika ingångar till att lära sig genom kulturarv.

NCKs definitioner går tillbaka till deras grundare Eva Sjögren och Henrik Zipsane som beskrev fyra kulturarvspedagogiska discipliner. De speglar den institutionella uppdelningen med arkivinstitutioner, kulturhistoriska museer, konstmuseer och kulturmiljöexperternas hemvist på universitet,

myndigheter och vissa museer. Uppdelningen speglar också de materiella samlingskategorier som ligger till grund för utvecklingen av respektive pedagogisk praxis. Arkiv, föremål, konst, kulturlandskap.

Kulturmiljöpedagogik tar sin utgångspunkt i användningen av kulturmiljön, alltså exempelvis arkeologiska utgrävningar, byggnadsminnen, kulturlandskap osv. Dessa miljöers inneboende autenticitet – ”det var precis här det hände!” – är av central betydelse för den kulturmiljöpedagogiska praxisen. Deltagarnas associationer utifrån vad de ser, hör, eventuellt rör vid och överhuvudtaget känner *in situ* är det mest karakteristiska vid den kulturmiljöpedagogiska läroprocessen.

Museipedagogik tar sin utgångspunkt i museets samlingar och utställningar. Den inlevelse som gestaltningen bidrar till hos museibesökaren är central för museipedagogiken. Disciplinbeskrivningen är därmed täckande för både kulturhistoriska museer och friluftsmuseer. Att deltagarna får känslan att ”Så här kan det ha varit!” är kanske det mest karakteristiska för den museipedagogiska läroprocessen.

Arkivpedagogik tar sin utgångspunkt i arkivalierna. Precis som för kulturmiljöpedagogiken spelar autenticiteten en stor roll för den arkivpedagogiska praxisen. Fundamentet för läroprocessen är att arkivalierna är de ursprungliga, ”äka” skriftliga lämningar som dokumenterat den tid och situation de skapades i. I läroprocessen nyttjas känslan att ”historien pratar direkt till oss” genom arkivalierna. Nyfikenhet och upptäckarglädje blir till en detektivjakt på dokument, vilket är karakteristiskt för den arkivpedagogiska läroprocessen.

Konstpedagogik har en dubbel utgångspunkt för sin praxis. Dels finns konsten kring oss och konstpedagogiken ger oss möjligheter att förhålla oss till denna utifrån historia, berättelse, teknik, kontext, den obearbetade upplevelsen osv – vilket spelar an på deltagarens upplevelse av ”konsten” mellan fiktion och fakta. Dels blir deltagarens egen upplevelse till en egen kreativ process i form av tolkning eller nya materiella skapelser. Mötet mellan de två praktikerna är karakteristiskt för den konstpedagogiska läroprocessen.”

Som en nyutkommen bok om bilddidaktik uttrycker det: ”Det visuella är både bildämnets kunskapsobjekt och dess undersökningsmetod.” (Forsler med flera, 2024, s.17). Till konstpedagogik kan vi också lägga designpedagogik som har en liknande dubbel utgångspunkt. Den visuella undersökningsmetoden kan självfallet användas också i relation till historia, kulturarv och andra centrala museiämnen.

4.4 Om lärande på museum

I takt med att museets roll förändrats (Beale, 2011) från att betraktas som en plats för samlingar av materiella såväl som immateriella kulturarv, till att fungera som social mötesplats (Wollentz med flera, 2021), samt som en

plats för kreativitet (Sabeti, 2015), har också museet som utbildningsarena förändrats. Museerna har under ökat tryck från politiska agendor behövt förstärka sin pedagogiska roll som en verksamhet som förmedlar kunskap, menar Sabeti (2015). Något som tidigare skett mer implicit genom utställningar, men som nu förstärks och förtydligas genom ökad struktur över pedagogisk verksamhet vid museer.

Pedagogisk verksamhet vid museum faller ofta under det som benämns internationellt för *public pedagogy*, offentlig pedagogik. Museet betraktas som en plats för utbildningsverksamhet, för lärande och undervisning som faller utanför formella utbildningsinstitutioner. Biesta (2013) skriver om tre former av *public pedagogy* där den första handlar om pedagogisk verksamhet för besökare i ett offentligt rum, den andra som en *public pedagogy* utförd eller gjord av medborgare. Den tredje formen är den pedagogik som öppnar upp för möjligheter för offentliga möten, för olika former av gemenskap, som han skriver "that is forms of human togetherness which contribute to the becoming public of spaces and places." (Biesta, 2013) Således finns den verkliga potentialen i *public pedagogy* i mellanrummet mellan utbildning och politik och det kan förstås som att det handlar om det offentligas utrymme och tillträde i en utbildningsverksamhet. Det går också att förstå som en dynamisk dialektik mellan museet som offentligt rum och utbildning som berikar varandra.

Att museipedagogiken finner nya bottnar i offentlig pedagogik, *public pedagogy*, menar Nordbäck kan bidra till att det uppkommer en potential att lyfta de museipedagogiska frågorna till en övergripande samhällelig nivå. Detta skulle kunna möjliggöra en problematiserande diskussion om vad museernas pedagogiska uppdrag egentligen består i, hur det förvaltas och hur sådana begrepp som pedagogik, bildning och lärande kan förstås i semiformella och informella lärmiljöer.

Hansen och Zipsane (2017) gör definitionen tydlig mellan formell, icke-formell och informell pedagogik. De menar att formell pedagogik bygger på att kunna mäta det som ska läras ut och undervisas om, vilket kan genomföras via betyg, uppgifter, bedömningskriterier. Det är den undervisning som mest traditionellt drivs i utbildningsinstitutioner som skola och universitet. Det icke-formella lärandet är det lärande som äger rum med ett syfte, men som inte avses mätas som till exempel en öppen föreläsning eller som en guidad tur på ett museum. Slutligen är det informella lärandet det som äger rum helt oavsiktligt och utan några i förhand planerade mål eller syften för ett lärande. Författarna menar att museipedagogerna rör sig mellan alla dessa tre, men med minst fokus på det formella lärandet. De beskriver vidare att flera museer inte ser sin pedagogiska verksamhet genom dessa begrepp, utan beskriver sin verksamhet som ett lärande kort och gott. Det finns emellertid en vinst menar Hansen och Zipsane (2017) i att medvetandegöra undervisning på museum genom att applicera dessa tre begrepp och genom dem kommunicera den museipedagogiska verksamheten till formella utbildningsinstitutioner såsom skola och universitet.

De poängterar också att lärande på museum är något annat än lärandet på en skola eller ett universitet. Museipedagogiken är i högre grad en helhetsupplevelse för den lärande som kan skapa motivation och lust att lära genom autentiska källor och föremål och samtidigt ge en känsla av frihet i och med att bedömningen och mätandet av lärandet uteblir på ett museum. Detta går att se i likhet med det frihetsrum som Biesta (2013) menar finns i den tredje formen av offentlig pedagogik. Där mänskliga möten är kärnan av det som utgör pedagogiken. Det är också kvaliteterna i detta fiktiva rum som utgör kärnan i det kreativa lärandet enligt Sabeti (2015).

Black (2012) skiljer mellan formellt och informellt lärande på museer. Att allt lärande består av en process och ett resultat, processen om hur vi lär oss och vilket resultat vi når. Den formella lärandeprocessen i ett museum bygger på tanken att en kunskapsmassa består för besökarna att upptäcka och lära sig. Å andra sidan finns det informella lärandet på museet genom att erbjuda en miljö där besökare kan tänka kreativt och kritiskt, lösa problem och skapa mening för sig själva. Wollentz et al (2021) menar att museet kan ha en slags kompletterande roll i förhållande till den formella undervisningen på en skola. Medan museet fortfarande ses som i första hand en miljö där informellt lärande kan ske.

4.4.1 Generic learning outcomes

Hansen (2014) menar också att kulturarvspedagogik kan arbeta med att utveckla alla nyckelkompetenser som behövs för att klara sig i ett modernt samhälle. Parallellt med synen på museum som en lärmiljö finns ett behov av att beskriva de lärandeaktiviteter som finns i verksamheten, ett behov att kunna utvärdera dem mot besökare, lärare och elever. Ur detta arbete har utvecklandet och implementerandet av HLO - *heritage learning outcomes* sitt ursprung (Hansen, 2014). GLO - *generic learning outcomes* försöker fokusera och ringa in effekten av lärandeaktiviteter utifrån individens perspektiv. Fem kategorier ska spegla en bred syn på lärandet, dessa är:

- Knowledge and understanding
- Skills,
- Attitudes and values,
- Enjoyment, inspiration and creativity
- Activity, behaviour and progression

Medan GLO fokuserar på lärandet utifrån individen så lyfter GSO (*generic social outcomes*) effekterna på en mer samhällelig eller strukturell nivå. Hansen (2014) påpekar att GLO kan användas som en utgångspunkt för att planera lärandeaktiviteter inom kulturarvspedagogik. Modellen kan hjälpa kulturarvsinstitutioner att strukturera och utforma sina lärandeaktiviteter på ett stringent och relevant sätt både för individ och samhälle.

Quay med flera (2022) menar emellertid att det kan finnas en fara i att försöka mäta effekterna av lärandet på museum i alltför breda generella

termer. Det unika och specifika värdet av museipedagogik kan då osynliggöras då det generella skapar en falsk tro på att man beskriver det unika med lärandet på ett museum. Den expertis som finns på ett museum i kombination med att museipedagogiken inte behöver inordna sig i lär- och kursplanemål är det som utgör det unika och det som i högre grad borde fokuseras på i studier. Det är också kärnan i detta som Quay med flera (2022) menar ska förmedlas i samarbete med skola/utbildning för att motivera att lärarna designar sin undervisning med museets resurser. De skriver fram en problematik att museipedagogerna lätt fastnar i det förmedlingspedagogiska, i att mata eleverna med kunskap om föremål, eller historiska teman. Detta med grund i en tro att man då möter de krav på läroplansstödda och kursplaneriktade mål som lärarna arbetar efter. I själva verket menar författarna att museipedagogiken kan erbjuda ett helt annat sorts lärande. Ett lärande som i sin design är flexibelt och kreativt, där elever och pedagoger möts i utforskade dialoger parallellt med ett lärande som baseras på att se, känna och uppleva något som kan rotas i de föreställningar som redan finns i individen, men tillsammans med museipedagogen sedda och upplevda i en annan kontext. Huruvida museet kan arbeta med att skapa förutsättningar för möten i lärandet utvecklas vidare i nästa rubrik.

4.5 Museet - en plats för samling, förmedling eller möten?

Black (2012) menar att vi befinner oss i ett paradigmskifte när det gäller museets roll i samhället. I detta skifte är det viktigt att den undervisning som ett museum kan erbjuda genomsyras av kvalitet och variation. Även om det är så att vi har ett samhälle där mycket förändras och präglas av stor flexibilitet, menar han att ett engagerande museum kan betraktas som en kärna och en källa till inspiration och lärande. Även Pierroux (2019) skriver om utmaningarna i museibranschen att anpassa sig till en uppdaterad syn på kunskap, lärande och inlärande.

Även om museipedagogik verkar i en diskurs av förmedlande, så beskrivs lärandeaktiviteter på museum mer och mer med inslag av interaktivitet, och som att lärande och förståelse kan nås via tolkande reflektioner. Foreman-Peck & Travers (2013) problematiserar hur autenticiteten som finns i det historiska kunskapsobjekt som ett museum ska berätta om påverkas av denna nyare strävan efter att skapa reflektion och kritiskt handlingsutrymme hos museibesökaren. De skriver

“Can the search for the creative development of ideas be justified if it could lead to a misinterpretation of the original object? What impact do these questions have on the identity of museum learning?” (s. 35)

Kulturarvspedagogik (*heritage learning*) kan följaktligen användas för att

ringa in stöd för lärandeprocesser som handlar om just kulturarv. Begreppet ses ofta som en paraplyterm för museipedagogik, arkivpedagogik, kulturmiljöpedagogik och konstpedagogik (Jonsson Malm, 2023). Även om kunskap och lärande om kulturarv kan betraktas som av hög prioritet, är det också viktigt att betona att de pedagogiska processerna inte bara syftar till lärande *om* kulturarv. Grut och Kling (2011) definierar kulturarvspedagogik som lärande *genom* kulturarv. De menar att i stället eller vid sidan av att lära sig fakta blir syftet med kulturarvspedagogiska aktiviteter att deltagaren ska stärka även andra förmågor, exempelvis att arbeta med digitala medier eller att utveckla interkulturell kompetens. Lärande genom kulturarv kan vidare ses som en upplevelse som bidrar till inspiration och välmående hos deltagaren.

NCK menar att kulturarvspedagogik mer handlar om att lära sig genom kulturarv, jämfört med att lära sig om ett kulturarv. Förskjutningen handlar om vilket kunskapsobjekt som åsyftas. Förskjutningen av kunskapsobjektet skulle också kunna innebära eller medföra en vidgning av de möjligheter en skola ser i att använda museet som en läresurs. Om kunskapsobjektet endast består av själva kulturarvet begränsar sig de relevanta ämnena till historia. I de kursplaner som föregick dagens kursplaner skrevs kunskapskraven fram som att det handlade om elevernas "förmåga att" medan det idag skrivs fram som att det handlar om elevens "kunskaper om". RAA menar att denna förändring i styrdokumentet skulle kunna medföra en ökning av lärares efterfrågan av museet som en resurs i att lära om.

I förändringen av de kunskapsobjekt som lärande på museum kan handla om har museet som en plats och arena för möten, diskussioner och attitydförändringar utvecklats. Ett lärande i form av att påverka attityder och värderingar och att ta sig an diverse samhälleliga ödesfrågor: klimatkris, polarisering, demokrati etc. Jonsson Malm (2023) anser att kulturarvsinstitutioner och i synnerhet museum har stor potential att bidra till ett mer demokratiskt och hållbart samhälle. Hon menar samtidigt att det behövs mer studier som beskriver och skapar förståelse för hur museipraktik kan fungera som arena för att skapa social förändring i samhället. Centralt är att betrakta kulturarvet som något att lära från inte bara om. I denna förändring av synsätt så fokuseras att kulturarvspedagogik kan fokusera och skapa förutsättningar för att utveckla nyckelkompetenser såsom demokratiska värderingar och livslångt lärande. Jonsson Malm (2023) ger som exempel att en utställning som berör historiska konflikter, trauman, orättvisor kan bidra till att vi idag kan betrakta liknande teman och problematik med större förmåga till empati och solidaritet.

Begreppet att kulturarva används mer och mer i olika sammanhang, ett verbaliserat begrepp från begreppet kulturarv. Omskrivningen till verbet "att kulturarva", kan ses i linje med att idag finns det en uppfattning om att kulturarv inte enbart ska införlivas och läras om, dagens unga ska också betraktas som medskapare till kulturarvet. En mer vedertagen syn är

emellertid som Gao och Lee (2024) skriver att “Adolescents serve as the pivotal force for the future transmission of cultural heritage. Through education, the younger generation can gain an understanding of the value and significance of their cultural heritage” (s. 89234)

4.6 Om medskapande pedagogik

I allt högre grad blir det vanligt att medskapande finns beskrivet som ett förväntat mål i pedagogiska program vid museer, det betraktas idag vedertaget att skolprogrammen ska innehålla såväl interaktivitet som medskapande aktiviteter (Wollentz & Eriksson Bergström, 2025; Wollentz, 2023). Heritage med flera (2023) menar att forskning indikerar att framtiden överlag kommer präglas av mer medskapande inslag. Så det finns menar dessa forskare en vikt i att museum skapar förutsättningar på flera nivåer i verksamheten för att möta dessa utmaningar. Rikstad och Jones (2024) poängterar att även om medskapande blivit ett väl använt begrepp idag så saknas studier som synliggör de utmaningar som finns i samverkan och möten mellan museum och skola just när det gäller aspekter som medskapande. Det finns både praktiska och mer strukturella faktorer att beakta och arbeta mer med vid utvecklandet av medskapande program på museet. Även om museer är olika utifrån samlingar och miljöer är de menar Foreman-Peck & Travers (2013) alla berörda av frågan om det är museets uppgift att först och främst bevara samlingar, vara en turistattraktion eller erbjuda pedagogiska resurser för skolan. Även om kreativt lärande är ett begrepp som används för lärande på museum, så menar de att även detta tenderar att fokusera på “transformative potential of the objects in collections (Black, 2012). Att även om ett skifte ofta beskrivs ha ägt rum i att ägna mer fokus på mottagaren, så ligger tyngdpunkten ändå på att förmedla kunskap.

Rikstad och Jones (2024) studie visar att museipedagoger till en viss grad släpper in lärarna eller eleverna, på grund av att kärnan som utgörs av förmedlingsuppdraget ändå är så stark. Ofta åberopas kvalitetsaspekten och vikten av autenticitet som orsak till att inte ett medskapande fullt ut är möjligt. Studien visar dock att när medskapande aktiviteter sker utanför museibyggnaden, som till exempel utomhus vid andra kulturminnen, så är det lättare att “släppa in” aktörer i medskapande processer. Det finns en stor vikt i att utveckla kompetenser hos museipedagoger för att medvetandegöra de processer som finns i att designa för medskapande aktiviteter. Studien beskriver ett arbetssätt som mycket medvetet arbetat med reflektion som verktyg för att nå djupare förståelse, i syfte att skapa beredskap för att kunna och våga ingå i mer komplexa samarbeten med besökare, elever och lärare.

Foreman-Peck & Travers (2013) menar vidare att även om det är en relativt vanlig och återkommande åsikt att museer är unika platser för lärande är det ändå lite diffust varför och på vilket sätt som museum kan fungera som en arena för lärande. I en forskningsstudie där tre museum ingick

arbetade de med frågan *“how can we support teachers in integrating learning in a museum, with the school curriculum, to help raise pupil attainment?”* I projektet, som arbetade enligt aktionsforskningsansats fick de deltagande museipedagogerna utifrån denna fråga formulera en fråga som mer var relevant och gick att tillämpa på ens specifika verksamhet.

Rent generellt menar Foreman-Peck & Travers (2013) att museer ofta är så fokuserade på att förmedla kunskap, att de missar att skapa möjligheter för reflektion och analytiska funderingar. De menar vidare att just detta faktum; att museipedagogiken ofta har stor tyngd på det förmedlande, är en bidragande faktor till svårigheten att fånga det som utmärker varför museet skulle vara så meningsfulla och relevanta lärmiljöer. Detta är menar författarna också en bidragande orsak till att det är så svårt att ringa in det explicita i fördelarna för lärarna att använda och boka in besök på museum. I förlängningen försvårar detta för att kvalitetssäkra samverkan mellan skola och museum, samt för att skapa sämre förutsättningar för att motivera lärare att komma till museet. Denna studie, liksom många fler, resulterar i slutsatser om att lärare till viss del uttrycker och verkar förstå de fördelar som finns med att förlägga delar av undervisningen på ett museum. Men organisationen runt det hela, med tidsåtgång och organisering av resandet till museet, samt ekonomiska faktorer blir för betydande för att det inte ska bli av.

Få studier berör eller utgår från elevernas perspektiv av museipedagogik. Men i artikeln *“Learning beyond the classroom”* (Fazzi & Lasagabaster, 2021) så har man undersökt elevernas attityder till besök på museum i undervisningssammanhang. De skapade två kategorier varav en handlar om museibesöket som något annorlunda, nytt och mer intressant än undervisningen på skolan, den andra handlade om attityder till undervisningsmetoderna vid museet. En generell åsikt hos eleverna var att undervisningen på museet var särskilt intressant på grund av att det kändes på riktigt, som att det var autentiskt med de föremål som de fick ta del av ur samlingar och i utställningar.

Studien visar att medan undervisningen i klassrummet är textbaserad så kan undervisningen på museet bidra med att förstärka förståelse just genom att erbjuda objekt. Det skapas fascination och uppmärksamhet vilket påverkar lärandet positivt. Men också elevernas agens och kreativitet stimuleras då objektet manar till ett mer aktivt undersökande i läroprocessen. Genom detta så triggas känslor som nyfikenhet och positiv uppmärksamhet och motivation (Fazzi & Lasagabaster, 2021).

4.7 Perspektiv, teorier och ansatser

Museipedagogiken kan, menar Nordback (2022), inte sägas utgöra en solid vetenskaplig disciplin, då den återfinns inom flera olika ämnen såsom pedagogik, didaktik, arkeologi, etnologi och sociologi. Hon skriver att *”kunskapsområdet museipedagogik saknar tydlig vetenskaplig hemvist.”* (s.45) Majoriteten av forskningsstudier inom museipedagogik handlar om

utställningsmediet och det lärande och meningsskapande som äger rum där. Ofta med socialkonstruktivistiska perspektiv på historieskrivning och historiebruk.

Konstruktivistiska perspektiv har influerat designen av skolprogram, samt hur man ser på förmedlandet av kunskap inom ett museum.

Museipedagogens roll blir med dessa teoretiska glasögon inte enbart att förmedla och berätta om objekt, utan desto mer som en facilitator som kan konstruera möjligheter för dialog och kreativt experimentellt lärande.

Enligt Fabian Hoffman finns det utifrån tysk horisont ingen uttryckt teoriansats inom museipedagogik. Internationellt domineras museipedagogiken av ett fokus på förmedling av innehåll, som i och för sig kan genomföras på en rad olika mer eller mindre metodiska sätt. Det gemensamma består i att museipedagogen möter grupper i museiutställningar där det finns museiföremål. I den mån begreppet didaktik förekommer i museisammanhang rör det sig oftast om fackdidaktik kopplat till museernas olika ämnen som historia, arkeologi, etnologi och konsthistoria.

Hoffman menar att museipedagogikens centrala problem är uppdelningen mellan utställande och förmedling, och att utställandet av föremål har företräde framför besökarperspektiv och förmedlingsteorier. Det förefaller vara som allra tydligast i Tyskland där pedagogernas uppgift börjar först när de ska förmedla en färdig utställning de inte haft någon del i att ta fram. Men om utställningen och föremålen är museipedagogikens centrala beståndsdelar är det märkligt att pedagogerna inte har någon del i utformning och val.

Till exempel Elaine Hooper-Greenhill (2007) har för att komma ifrån det traditionella museiparadigmet valt att hellre än museipedagogik tala om lärande i museer. Det sätter dels större fokus på erfarenheter och känslor vid sidan av det rationella kunskapandet, dels framhåller det lärandet som något besökaren är aktiv i. Hooper-Greenhill baserar sig därför mer på kommunikationsteori än didaktik eller pedagogisk forskning. Även Falks och Dierkings inflytelserika forskning om museiupplevelser och lärande hämtar sin teoretiska bas i social interaktionism. Att betrakta lärandet utifrån detta perspektiv handlar mer om att få syn på hur människor använder museer för fritt lärande, och vad som faktiskt händer efter ett museibesök. Det kan ses som viktigt att museet erbjuder en miljö som skapar möjligheter till kommunikation och de sociokulturella teoriernas introducerades i museiforskningen i slutet av 1990-talet (Pierroux, 2019).

En annan teoretisk ansats som ofta relateras till museipedagogik är pragmatism och då mest ofta med referens till Dewey (2004). Relationen mellan lärandet och en aktivitet hos den som lär sig är en förutsättning menar Dewey. Det kan inte skiljas från varandra. Ny kunskap och förståelse kan bara skapas genom att individen aktivt får utforska och undersöka, samt reflektera tillsammans med andra människor. Så inom denna teoribildning är frågan inte om medskapande ska ske eller inte, bara

hur dessa processer kan ta sig i uttryck i lärandeaktiviteter, samt vilka processer som möjliggör eller skapar begränsningar.

Quay med flera (2022) frågar sig om det är möjligt att utveckla en teori för lärande och undervisning på museum. Med utgångspunkt i Deweys begrepp om ockupationer samt Heideggers fenomenologiska syn på konstpedagogiskt arbete försöker de hitta teoretiska fruktbara kombinationer.

4.7.1 Nedstamp

Ett innovativt exempel av pedagogisk verksamhet på museum finns i Ukraina och beskrivs av forskarna Hnizdilova, Karapuzova, Vilkhova och Bursova (2023). I förskoleverksamheten har man skapat ett antal minimuseer dels för att kunna förmedla kulturarvet, dels för att skapa möjligheter för att kunna förbereda och efterarbeta besök på ett museum. Konkret så har detta genomförts genom att skapa hörnor i den fysiska lärmiljön. I dessa hörnor har ett litet antal utsnitt av utställningar visats. Det har till exempel bestått av reproduktioner av målningar, fotografier, konstverk och brukskonst skapat av lokala konstnärer. I de fall som det varit stora förskoleenheter, och om ekonomin tillåter, så har man kunnat använda ett helt rum där utställningar flyttat in. Andra fördelar med dessa minimuseer är att de små besökarna får röra vid föremålen. Det uppmuntras till och med beröring, jämfört med vad som gäller vid traditionella museers utställningar. Barn får plocka med föremålen, flytta runt dem och till och med skapa egna utställningar av föremålen. Genom minimuseerna så kan de yngsta barnen få förståelse på sin egen nivå om kulturarv.

4.7.2 Det digitala

Utbildningsområdet utvecklas idag för att möta de nya utmaningarna relaterade till kompetensen hos framtidens yrkesverksamma och kraven på från en ny generation elever som är nedsänkt i den digitala världen från födseln. Mobilt spelbaserat lärande är en av de digitala metoder som utvecklas inom utbildning idag, för att möta de krav som finns i en digitaliserad värld. Studier vidare att förutom att motivation till att lära påverkas positivt så är andra faktorer *student satisfaction*, samt ökat medinflytande. Camunas-Garcia med flera (2022) menar att mobilt spelbaserat lärande när det gäller kulturarv kan skapa ett lustfyllt lärande, samt att det erbjuder ett lärande som inte är bundet till tid och rum.

Om att det sägs att vi behöver undersöka lärandet som kommer utav att det digitala förs in i utställningar. Så att inte kunskapsobjektet, själva kulturarvet förs i skymundan av att det digitala ska locka till spel. Till spel- och tävlingserbjödandet. Gao and Lee (2024) har emellertid analyserat effekter av en digital plattform, på lärandet utifrån fem variabler: *learning motivation, effectiveness & convenience, learning immersion, learning*

achievement och *learning satisfaction*. Positiva effekter mättes när det gäller områdena *learning motivation*, *learning immersion*, *learning achievement*, och *learning satisfaction*.

4.7.3 Om hållbarhet

Miljöhumanistisk museipedagogik är ett område som vuxit fram utifrån tanken att museipedagogik skulle kunna bidra till en ökad medvetenhet om de historiska mönster som bidragit till människans resursutnyttjande och till de globala miljöhot som präglar tillståndet i världen. Museipedagogiken skulle kunna bidra till fördjupad kunskap om ekologisk hållbarhet och till arbetet med Agenda 2030 (Nordback, 2022).

Röll och Meyer (2020) skriver om att barns och ungas perspektiv sällan beskrivs eller synliggörs när det gäller världsarv. De har arbetat i ett projekt med fokusgrupper bestående av unga för att utveckla ett utbildningsmaterial på temat, utifrån de ungas perspektiv.

The results and discussions reveal how important it is to foster critical thinking competency and self-awareness competency as key competencies for sustainability and for achieving the SDGs. Amongst others, these competencies “represent what sustainability citizens particularly need to deal with today’s complex challenges” (s. 11).

4.8 Sammanfattande reflektioner

En kort metodisk reflektion inleder avsnittet. Sökorden som använts indikerar en skillnad i hur artiklarna speglar ett förhållningssätt eller en metod mot förmedlingspedagogik respektive mer dialogiska och interaktiva metoder. De artiklar som hittades med sökordet museipedagogik speglar förmedlingspedagogiska metoder medan de artiklar som valts med sökordet kulturarvspedagogik mer visar interaktiva digitala metoder.

Begreppet kulturarv har sedan 1990-talet fått en renässans i Sverige. Längre var begreppet kopplat till föreställningar om en kulturell kontinuitet; att kultur ärvdes från en generation till en annan och presenterades i bestämd form singular – det svenska kulturarvet. Innehållet i detta kulturarv hade stakats ut av dem som hade styrkan och makten att berätta. Resultatet var inte bara missvisande, då det presenterades som ett homogent kulturarv, utan också exkluderande eftersom många människor hamnar utanför. Idag är begreppet i huvudsak orienterat mot ett konstruktivistiskt perspektiv. Bakgrunden till detta är en vidare diskussion om museets uppdrag i det föränderliga samhället. Kulturarvet problematiseras därför från olika synvinklar som likaberättigande, demokrati, värderingar och representation. Kulturarv resulterar i val av aktiviteter som görs av olika aktörer.

I den avslutande reflektionen i RAÄ:s rapport menar man att kulturarvsinstitutioner kan påverka elevers förmåga att uppfatta historia som en pågående process som de själva deltar i och berörs av. Att man får erfara att kulturarv inte bara är saker från förr. Att kulturarvet också är de processer som skapar våra föreställningar om ett föremål eller en arkivhandling. Att bidra till sådana insikter är att samtidigt bidra till elevernas demokratiska fostran (s. 58).

I slutreflektionerna menar man också att museipedagoger skulle kunna stärka sin roll som pedagogisk resurs för skolan genom att i högre grad erbjuda fortbildningar för lärare inom humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen. En ökad användning av begreppet kulturarv har även omformat museipedagogernas roll då det skett en förskjutning från expertrollen.

Denna förskjutning har även aktualiserat frågan om vem som bestämmer vad som är ett kulturarv och hur man designar undervisning om något som också skapas av den lärande själv. Huruvida kulturarvet fylls med värde av experter eller av allmänheten är också en fråga som berör demokratiska värderingar. Vem äger kulturarvet? Vilken historia och vilka berättelser bör de kulturarvsvårdande institutionerna berätta och understödja i dagens Sverige? Och vad innebär det att lära genom kulturarvspedagogik, inte om? Vilka följder får det för pedagogisk verksamhet på museet?

Denna forskningsöversikt visar att skillnaden innebär att kunskapsobjektet behöver kommuniceras om och runt i högre grad. Vilket ställer högre krav på tydliga, hållbara och systematiserade samverkansmodeller mellan museum och skola.

I Bergslands studie (2003) framkommer att det krävs ett teoretiskt arbete för att definiera museipedagogernas profession och praktik. Även Dysthe menar att museipedagogens förmåga att teoretiskt förankra sitt praktiska arbete inte kan överbetonas. Museipedagogiken behöver teoretiseras så att de som är verksamma inom fältet får en användbar och gemenskap begreppsapparat. Men innan man teoretiserar något behöver man ju ringa in vad det är som ska teoretiseras, vilken aspekt är det som ska teoretiskt förankras – det didaktiska, det ämnesspecifika eller det museologiska?

Nordback listar de olika begrepp som hon mött i museipedagogisk verksamhet vid Sundsvalls museum, Västernorrlands museum och Världskulturmuseet i Göteborg: kulturarvspedagogik, kulturmiljöpedagogik, bildpedagogik, visuell kulturpedagogik, tidsresepädagogik, taktil pedagogik, djurpedagogik, äventyrspedagogik, dramapedagogik, marin pedagogik, dialogbaserad pedagogik, platsbaserad pedagogik, utställningspedagogik, upplevelsebaserat lärande och slutligen digital pedagogik. Listan synliggör den bredd som museipedagogiken rymmer. Hon menar att det didaktiska arbetssätt som är gemensamt för de flesta inriktningarna ovan är att museipedagogen introducerar det som visas på museet eller på en viss plats/kulturmiljö och på olika sätt interagerar med besökarna.

Denna forskningsöversikt visar också att dessa olika prefix används emellertid också för att det inte finns någon vetenskaplig förankring i museipedagogik, därför blir den ämnesspecifika förankringen det som definierar pedagogiken. Och den är ju mer kunskapsförankrad än teoretiskt förankrad. En reflektion är huruvida museipedagogiken är ett fenomen som till stor del kanske är kunskapsförankrad snarare än teoretiskt förankrad.

I kunskapsöversikten framträder också hur museets roll i samhället förändrats från att vara en plats för samlingar och en verksamhet för att kommunicera och förmedla kunskapen i dessa samlingar, till att fungera som en mötesplats vilken kan facilitera olika former av samtal och möten mellan människor i samhället.

I översikten återges Biestas teoretiska begreppsapparat runt offentlig pedagogik. Han delar in offentlig pedagogik i tre former, där den tredje formen kan representera det friutrymme för samtal som museet kan erbjuda. Det är en form av pedagogik som öppnar upp för möjligheter för offentliga möten, för olika former av gemenskap, som han skriver "*that is forms of human togetherness which contribute to the becoming public of spaces and places*". Det är också i att skapa förutsättningar i museiverksamheten för denna sorts möten som museet som verklig kraft finns i att fungera som en motkraft till segregerat samhälle.

The latter form of public pedagogy neither teaches nor erases the political by bringing it under a regime of learning, but rather opens up the possibility for forms of human togetherness through which freedom can appear, that is forms of human togetherness which contribute to the 'becoming public' of spaces and places.

Att det nutida och det framtida museet är en verklig kraft i att understödja och underbygga resiliens hos samhällsmedborgare: resiliens mot ett segregerat samhälle och en global klimatkris.

Slutligen indikerar föreliggande forskningsöversikt att nutida museipedagogik står vid flerfaldiga vägska. Val vad gäller om det är en framtida museipedagogik eller museididaktik som är under utveckling, val vad gäller museipedagogens roll som förmedlare eller facilitator, som stöd för lärare snarare än att själva inta expertrollen. Forskningsöversikten utkristalliserar också ett antal nyckelbegrepp som mejslar fram framtidens museipedagogik. Dessa framträder som: autenticitet, interaktivitet, agentskap, medskapande, digitala metodologiska lösningar, relevans/meningsfullhet, aktivitet, engagemang, motivation.

4.8.1 Spridda frågor för vidare funderingar

- Hur utformar man skolprogram/museielektioner/pedagogiska strategier så att de skapar en upplevelse hos besökaren/eleven/läraren av att vara deltagare snarare än besökare?

- Med vad kan museet komplettera skolans undervisning? Varför skulle det egentligen inte räcka med den undervisning som bedrivs inom skolan? Vad händer med lärande och förståelse om museipedagogik försvinner?
- När det gäller frågan om vem som bestämmer vad som är ett kulturarv och tankesättet att alla är med och skapar kulturarvet, så går det att reflektera runt hur man designar undervisning om något som också skapas av den lärande själv. Kunskapsobjektet tenderar i hög grad att bli relativt och flytande.
- Behovet av att forskningsförankra och vetenskapligt grunda museipedagogik landar också i en fråga om att faktiskt först ringa in vad det är som ska teoretiseras, det didaktiska, det ämnesspecifika eller det museologiska?
- Översikten visade också att medskapande aktiviteter lättare äger rum när museielektioner sker utanför museet som byggnad. När man till exempel besöker kulturminnen. Går den slutsatsen att se i relation till platsrelaterat lärande, och vad är det egentligen den synliggör?

4.9 Referenser

Beale, K. (red.) (2011). *Museums at play: games, interaction and learning*. Edinburgh: MuseumsEtc.

Bergsland, A. (2003). *Så mötas de två: skola och museum : en museipedagogisk diskurs*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för kulturanthropologi och etnologi.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.

Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. London: Routledge.

Camunas-Garcia, D., Caceres-Reche, M, Cambil-Hernandez. (2022). Mobile game-based learning in cultural heritage education: a bibliometric analysis. *Education + Training*.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2013). *Dialogue-based teaching: the art museum as a learning space*. (1st ed.) Copenhagen: Skoletjenesten.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Fazzi, F., D. Lasagabaster. (2021). Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museumbased pedagogies. *Innovation in language learning and teaching*. Vol. 15 (2). s. 156-168.
- Gao, K., D. Lee. (2024). Exploring the effect of youth cultural heritage education using the metaverse platform: A case study of Pingyao ancient city. *IEEE Education society section*. Vol 12.
- Grut, S. & S. Kling. (2011). *Att lära för livet genom historia och kulturarv*. Paper till Historikermötet. Göteborg.
- Foreman-Peck, L., & K. Travers. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools?. *Educational Action research*. 21 (1).
- Forsler, I., Magnusson, L.O. & Öhman, L. (red.) (2024). *Bild och visuell kultur: undersökande bildundervisning i grundskola och fritidshem*. (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, A. (2014) The heritage learning framework and the heritage learning outcomes. i *Implementing Heritage learning outcomes*. Fornvårdaren 27. Jamtli förlag. Östersund
- Hansen, A., & H. Zipsane. (2017). The challenge of professionalism and institutional self-understanding: a short communication. *International Journal of Knowledge-based development*. Vol. 8 (1). s 89-100
- Heritage, A., A. Iwasaki, G. Wollentz. (2023) *Anticipating futures for heritage*. ICCROM Foresight Initiative. Italy.
- Hnizdilova, O., Karapuzova, I., Vilkhova, O., S, Bursova. (2023). Museum pedagogy in Ukraine: Challenges and achievements. *Journal of museum education*. Vol 48 (1). S. 68-75.
- Jonsson Malm, C. (2023). Pathways towards a critical and anti-racist heritage education. i *(Un)contested heritage: Archives, museums and public spaces*. red: C. Axelsson Yngveus, M. Thor Tureby & C. Trenter. Malmö universitet.
- Kulturarvspolitik: regeringens proposition 2016/17:116*. Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition.
- Ljung, B. (2009). *Museipedagogik och erfارande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Museiutredningen (2015). *Ny museipolitik*. Stockholm: Wolters Kluwer
- Nordbäck, C., & R. Avigail (red.) (2022). *Ekokritik och museipedagogik: i skuggan av antropocen*. Världskulturmuseerna/RAÄ, Stockholm.
- Pierroux, P. (2019). Wall texts in collection exhibitions. Bastions of enlightenment and interfaces for experience. *Nordisk Museologi*. Nr 1.

- Rikstad, G., M. Jones. (2024) Medvirkning som samskapning i mötepunktet mellom museum og skole. *Nordisk Museologi*. 1. s. 136-151.
- Röll, V., C. Meyer. (2020). Young people's perceptions of world cultural heritage: Suggestions for a critical and reflexive world heritage education. *Sustainability*. Vol 12.
- Quay, J., Brown, R., Andersen, J., M. Watkins. (2022). The art of education and the work (ing) of art: Theorizing museum educator pedagogies. *The journal of aesthetic education*. Vol 56 (1). s. 74-93.
- Rentzhog, S. (2000). Must och lust på museum: Ellen Key som museipedagogisk inspirationskälla. I *Ny syn på Ellen Key / redaktör: Siv Hackzell*. (S. 135-143).
- Sabeti, S. (2015). Inspired to be creative?: Persons, objects and the public pedagogy of museums. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol.46 (2). s 113-128.
- Sjögren, E. & H. Zipsane. (2006). Kulturarvspædagogiken og behovet for udvikling. *Nordisk Arkivnyt* 1, Statens Arkiver. København
- Zipsane H., Löfstedt U. & Domeij Lundborg, M. (2018). Kulturarvsinstitutionerna och skolväsendet – En forskningsöversikt. http://nckultur.org/wp-content/uploads/2021/03/ForskningsoversiktSamarbeteKulturarvochSkola_18.pdf
- Wollentz, G., Brandt Djupdræt, G., Hansen, A. & Sonne, L. (red.) (2021). *Museet som ett socialt rum och en plats för lärande*. Östersund: Jamtli Förlag.
- Wollentz, G., S. Eriksson Bergström. (2025) The postdigital museum in the making? Examining teacher's attitudes towards digital, hybrid and blended educational museum programs. *Museum and Society*. In Press.

5 Centrala begrepp inom museipedagogiska och -didaktiska perspektiv

En viktig aspekt av en professionsutveckling handlar enligt forskningen om att skapa och sprida ett metaspråk som tillåter såväl de inom professionen som dem som möter den att tala om vad de professionella gör och bidrar med till ett större sammanhang. Att ha ett så kallat metaspråk ökar förutsättningarna för reflektion och kollegialt lärande kring en profession. Det leder därmed också till en positiv professionsutveckling.

För att hitta termer för ett samtal om professionen museipedagog har vi tagit hjälp av M.PePs forskargrupp. De har tillsammans sorterat fram ett antal begrepp som kan ringa in museipedagogik som fält och profession. Begreppen lämpar sig till att reflektera och samtala om museipedagogik och museididaktik i sin helhet, även om fokus i första skedet legat på det museipedagogiska arbete som vänder sig till skola.

Listan är varken uttömmande eller styrande. Den syftar till att stimulera museipedagogisk professionsutveckling. Olika personer kommer att finna olika begrepp användbara (eller svårhanterliga). Några begrepp kanske inte alls kommer till användning, medan andra som inte finns i listan kan bli centrala. Det gör inget. Det här är bara en början.

5.1 Pedagogik

Pedagogik definieras som det övergripande studiet av utbildning och undervisning. Pedagogiken studerar olika aspekter av kunskap: lärande-, fostrans-, bildnings-, kommunikations- och socialisationsprocesser, och effekter av dessa.

Pedagogik handlar om att förstå hur människor lär sig, vilka faktorer som påverkar lärandet och hur man kan skapa de bästa förutsättningarna för att människor ska kunna utveckla sina förmågor. Pedagogik inkluderar aspekter som lärande, utveckling, socialisation och undervisningsmetoder.

5.1.1 Didaktik

Didaktik är en del av pedagogiken som fokuserar mer specifikt på undervisning och på villkor för lärande, även utanför det formella utbildningssystemet. Det handlar om att studera hur man planerar, genomför och utvärderar undervisning och lärande. Didaktiken söker svar på frågor som: Vilka metoder är effektiva för att förmedla kunskap? Hur kan man anpassa undervisningen till olika deltagares behov? Vilken roll spelar olika läromedel och verktyg?

Didaktiken har fokus på de gemensamma lärandevillkoren om olika ämnen, färdigheter och teman. Exempel på studieobjekt kan vara digitala resurser, sociala relationer, lärares vardag samt idéer om undervisning. Didaktiken studerar undervisning, lärande och bedömning i relation till kommunikationsmönster, normer, regler och innehåll som formar miljöer där kunskaper och förmågor utvecklas.

Allmändidaktik beskriver den del av didaktiken som behandlar allmänna principer och teorier för undervisning, oavsett ämne eller sammanhang. Exempel på forskningsområden inom allmändidaktiken är lärandeprocesser, undervisningsmetoder, bedömning och lärandemiljöer.

5.1.1.1 Ämnesdidaktik

Ämnesdidaktik handlar om undervisning i specifika ämnen, som till exempel matematik, bild, svenska eller historia. Hur sker anpassning och urval av forskning och specialiserad kunskap till undervisningens och de undervisades olika sammanhang och förförståelser? Hur kan ämnesinnehållet transformeras och struktureras så att det blir möjligt att lära sig för mottagarna? Ämnesdidaktik tar alltså hänsyn till olika kunskapsområdets specifika karaktär och innehåll, och utforskar hur man bäst undervisar i just det ämnet. Här kan begreppen signifikans och relevans vara till hjälp.

Signifikans - vad är viktigt utifrån ett ämnesperspektiv (internt perspektiv).

Relevans - vad är viktigt utifrån den lärandes perspektiv (externt perspektiv).

Ämnesdidaktiken handlar om mötet mellan skolämneskunskap, undervisningspraktik och utbildningsvetenskap. Ämnesdidaktiska teorier och modeller används ofta. En typ av didaktiska modeller är tänkta som redskap för lärarens planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. En annan typ av didaktiska modeller är sådana som elever och lärare konkret arbetar med i en undervisningssituation.

Ämnesdidaktiken studerar till exempel lärares pedagogiska ämneskunskap, ämneskunskapers bruk i samhället och undervisning, lärande och bedömning i relation till specifika ämnesinnehåll.

5.2 Museipedagogik

I enlighet med Riksantikvarieämbetets (RAÄ) definition är kulturarvspedagogik en övergripande kategori, inom vilken museipedagogik inordnas. Mycket av det som gäller kulturarvspedagogik gäller också för museipedagogik. När vi tar in det i vår verksamhet kallar vi det museipedagogik.

Egentligen vore det i relation till den samtida forskningen kanske mer korrekt att tala om museididaktik. Men eftersom museipedagog och museipedagogik är de vedertagna termerna håller vi fast vid dem. Inom museipedagogik och allmän museididaktik kan vi tala om de mer specifika museala ämnesdidaktikerna bilddidaktik, designdidaktik, konstdidaktik, kulturhistorisk didaktik, arkeologisk didaktik, marinbiologisk didaktik, med flera.

Museipedagogik utgår från museers och konsthallars roll som institutioner för kunskap, bildning och utbildning, medan didaktik kopplar till varje museum, konsthall och ämnesområdes specifika undervisning och lärande, och dess effekter.

Den museipedagogledda undervisningen infogas ofta i, och fungerar som ett stöd för, lärarnas sammantagna skolundervisning.

5.3 Utbildning, bildning

Utbildning handlar om formellt lärande av specifika kunskaper och färdigheter, ofta inom ett visst ämnesområde eller yrke.

Bildning är en livslång process som handlar om att växa som människa och utveckla en kritiskt reflekterande förståelse för världen och vår plats i den. Att erövra olika former av kunskap är centralt i en bildningsprocess. Historiskt sett har det funnits olika bildningstraditioner.

En har handlat mer om det bildande stoffet, och lagt stor vikt vid individens erövrande av de kunskaper och erfarenheter som generats och värderats av tidigare generationer. Kännedom om konst och kultur är exempel på det, vilket anknyter till museer och dessas verksamhet. Här har historiskt ett ganska avgränsat, manligt och borgerligt stoff lyfts fram som bildande.

En annan bildningstradition betonar snarare själva bildningsprocessen där individen utvecklar de förmågor som finns inneboende som en potential i människan. Subjektet, inte objekten, är bildningsprocessens utgångspunkt. Subjektet bildar sig i relation till världen utanför. Denna syn på bildning recenserar inte vilket slags stoff som kan vara bildande, utan litar mer till subjektets egna förmågor och fria val.

Folkbildning syftar till att ge människor möjlighet att utvecklas intellektuellt, kulturellt och socialt. Den bedrivs både innanför och utanför det formella utbildningsväsendet, och innehåller såväl utbildande som bildande moment. Det finns starka beröringspunkter mellan folkbildningspedagogik och museipedagogik.

Skillnaderna mellan utbildning och bildning kan också uttryckas längs en skala från formellt till informellt lärande.

5.4 Formellt, icke-formellt och informellt lärande

5.4.1 Formellt lärande

Formellt lärande sker i det formella utbildningssystemet och kan gälla skola och högre utbildning, ofta under ledning av en lärare. Formellt lärande är kopplat till uttalade lärandemål och är på ett eller annat sätt föremål för bedömning av vad mottagarna lärt. Museilektioner är en del av skolans formella lärande, även om målen inte sätts av, och bedömningen inte utförs av museet.

5.4.2 Icke-formellt lärande

Icke-formellt lärande sker i organiserade former utanför det formella utbildningssystemet. Det kan gälla kompetensutveckling i arbetet eller en kurs.

5.4.3 Informellt lärande

Informellt lärande sker när individen tar initiativ till att förbättra sina kunskaper på egen hand, till exempel digital kompetens som förvärfvas genom att spela ett spel, eller kunskaper i historia i samband med museibesök.

5.5 Kommunikation

Kommunikation kan förstås som en mångfald av meddelanden som kan tolkas och ges innebörd på flera olika sätt. Kommunikativa praktiker innehåller alltid representation och interaktion. Latinets *communicare* betyder att 'göra gemensamt' och ses som ett vidare begrepp än interaktion. Kommunikation kan ske även i frånvaro av den som kommunicerar: i medier som konst, böcker, föremål och så vidare. För att vi ska kunna tala om att en kommunikation har ägt rum måste någon slags mottagande och tolkning ha skett.

5.5.1 Mediering

Mediering är ett begrepp som betonar kommunikation med olika redskap och via olika kanaler. Mediering innebär förmedling eller informations- och kunskapsöverföring (språk, kultur och tankar) via ett medium. Mellan oss och världen finns medierande artefakter - verktyg och tecken. Tecken hör till olika teckensystem: ord, siffror, böcker, diagram, kartor, bilder. Artefakter är materialiserad mänsklig aktivitet – till exempel konstverk och föremål.

5.5.2 Interaktion

Interaktion används för att beskriva händelser där deltagarna står i någon form av direktkontakt med varandra (om än med viss fördröjning, som i chattande). Ordet interaktion betyder handlingar (aktioner) som sker mellan (inter) individer. Social interaktion är ett ömsesidigt samspel där deltagare (till exempel lärare och elever) agerar i varandras närhet. Om deltagarna är rumsligt eller tidsmässigt oberoende av varandra, kan de interagera med olika medier eller digitala resurser.

5.5.3 Representation

Representation är en del av kommunikationen, och kan förstås som en meningsskapande social aktivitet där individen gestaltar sin förståelse av världen. När vi till exempel berättar en historia för någon gör vi det alltid med en koppling till något slags representativt innehåll. Medan representation handlar om individens intresse, riktar kommunikationen fokus på det vi delar med andra – det förmodade intresset hos uttolkaren av meddelandet.

Kunskap om världen representeras i bland annat modeller och verbala beskrivningar, men även i form av handlingar och olika slags interaktion med andra, eller med olika objekt. En representation kan ses som ett uttryck för hur en person (eller ett kollektiv) uppfattar världen. Representationen är ingen sann återspeglning av hur något “är” utan den uppmärksammar endast vissa framträdande drag i ett specifikt sammanhang.

5.5.4 Multimodalitet

Multimodalitet rymmer antagandet att kommunikation sker i flera teckensystem (tal, skriftspråk, gestik, bild, färg, mm) samtidigt, och att de skilda teckensystemen bär på olika möjligheter till kommunikation av mening. Varje kommunikativ handling som kombinerar fler än ett teckensystem kallas “multimodal”. I praktiken innebär det att all kommunikation är multimodal. Oavsett om kommunikationen sker ansikte-mot-ansikte, synkront eller asynkront så krävs fler än ett teckensystem för att kommunikationen ska bli meningsfull. Multimodalitet används för att beskriva ett fenomen inom mänsklig kommunikation, men det är också ett forskningsfält.

Teckensystem, eller *modes*, är resurser som historiskt, kulturellt och socialt har formats och organiserats för representation och kommunikation. Det kan i en museiutställning handla om skrift, bild, musik och färg. I kommunikation används alltid flera teckensystem tillsammans, i multimodala ensembler.

5.5.4.1 Dialog

Inom multimodal teori används ordet dialog för att poängtera att kommunikation inte sker i ett socialt tomrum. Dialogen bär spår av tidigare teckenskapares användningar och uttolkningar av tecken, samtidigt som nya representationer av tecken utvecklas och skapar nya innebörder och betydelser. Man brukar tala om att kommunikationen är dialogisk och under utveckling, den förändras i den sociala interaktionen.

5.5.4.2 Dialogbaserat lärande

Dialogbaserat lärande, eller dialogisk didaktik, betonar en kommunikation där lärare och elever lär av varandra och tillsammans i en miljö präglad av ömsesidig respekt och jämlikhet. Dialogbaserat lärande handlar lika mycket om att stärka förutsättningarna för jämlikhet som om att fördjupa sin förståelse för ett tema.

5.6 Lärande och förmedling

Lärande är något som kan definieras på många olika sätt, beroende på sammanhang och teoretisk utgångspunkt. Här definierar vi det som processen att utveckla en varaktig förmåga eller kunskap om eller i något. När ett lärande har skett har den lärande individen/eleven utvecklat sin handlingsförmåga, det vill säga att hen kan använda kunskapen i nya situationer.

5.6.1 Meningsskapande

Meningsskapande är en nödvändig beståndsdel i allt lärande. Meningsskapandet sker hela tiden, som ett konstant flöde. Det sker när tecken sätts samman till meningsfulla enheter i relation till den teckenskapande individens motiv och intressen. Vi människor strävar ständigt efter att skapa mening i de situationer som vi befinner oss i.

5.6.2 Engagemang

Det viktigaste kriteriet för meningsskapande är den lärandes intresse. Intresset kan kopplas till uppmärksamhet, vilket kan leda vidare till engagemang. Tolkning och kommunikation innebär att ett engagemang leder vidare till ett urval och en inramning. Den lärande kan då visa fram sin förståelse som en ny representation. Om vi kan uppfatta skillnader i representationer mellan två tidpunkter så kan vi säga att lärande har skett.

5.7 Sensorik och haptik

Sensorik handlar om upplevelser med våra fem sinnen, syn, hörsel, känsel, smak och lukt.

Haptik är den information som förmedlas mellan kropp och omgivning. Det haptiska handlar om att få en uppfattning av något genom att ta i det, känna på det och uppfatta till exempel form, tyngd, ytstruktur. I haptik innefattas därför, till skillnad mot taktilitet, inte bara känslan och perceptionen av beröring utan även tolkning och förståelse av beröring.

5.8 Förmedling

Förmedling är det vanligaste begreppet när det gäller att beskriva vad en museipedagog gör. Museilagens 2 § förtydligar att: ”Med ett museum avses i denna lag en institution som är öppen för allmänheten och som förvärvar, bevarar, undersöker, förmedlar och ställer ut materiella och immateriella vittnesbörd om människan och människans omvärld”. Begreppet förmedling är kopplad till en äldre syn på lärande som överföring, och användningen av ordet skiljer museer från andra läro- och bildningsinstitutioner.

5.8.1 Visning

Visning är en vanlig beskrivning av museipedagogisk verksamhet. Visningar har ett avgränsat, förutbestämt tema och en avgränsad, förutbestämd tidsrymd. Det är ett sätt att strukturera och planera för en större eller mindre grupp av människor på museer och konsthallar. En visning kan vara förbeställd av gruppen, eller så kan den erbjudas vid bestämda klockslag för ”ströbesökare” som bildar en tillfällig grupp under den tid de deltar i aktiviteten. En visning innebär i princip alltid en förflyttning i rummet. I en traditionell visning är det den som visar som har tolkningsföreträde och som berättar och förklarar medan gruppen har en kollektiv roll som åhörare.

5.8.2 Museilektion

Museilektion är en beteckning som har en ovanligt stark ställning i Göteborg. Tidigare samlades stadens museers utbud för skolan på websidan museilektioner.se. Idag har den ersatts av kulturbokningssystemet KuBo.

Historiska museet och Moderna museet talar i stället om ”skolvisningar”, medan Nationalmuseum och ArkDes har ”skolprogram”. Den enklaste definitionen av en museilektion är att det beskriver ett tillfälle då en skola träffar ett museum eller konsthall inom ramen för undervisning. Museilektioner är därmed ett inslag i skolans formella lärande.

5.8.3 Workshop och öppen verkstad

Workshop är en form för informell diskussion och lärande, vanligast använt inom konstnärliga och vetenskapliga sammanhang. I museisammanhang handlar det ofta om att under ledning av en museipedagog eller konstnär interaktivt och praktiskt få utforska, och gestalta något tema i relation till en utställning.

Öppen verkstad liknar workshopen, men är som namnet antyder öppnare och riktad mot eget skapande, och oftast en del av utbudet för besökare.

6 BILAGA: M.PeP – fokusgrupp skola

Introduktion

Det är annorlunda att arbeta med pedagogik på museum än på en skola. Pedagogen är delaktig redan i utställningsarbetet. Det finns på så sätt mer tid att planera före och efter. Projektet är ämnat att bidra till att förtydliga vad det museipedagogiska uppdraget består i. Museilektioner är en del i skolans formella lärande, men kommer från en tradition av informellt lärande. I jämförelse med lärare i skolan är det lite oklart vilken den formella behörigheten för att vara museipedagog är.

6.1 Praktiska och logistiska aspekter

Göteborgs Stads grundskoleförvaltning har ansvar för jämlikt bokande av utbudet av museilektioner.

Vem ska man prata med för att förstå vad som finns att boka, hur man kan efterfråga teman och bli mer delaktig i det pedagogiska utbudet för skolan?

Idag har museerna svårt att hitta fram till skolförvaltningarnas kulturombud, och ska enligt systemet inte kontakta rektor och lärare. Framför allt på högstadiet behöver ämneslärare samverka med kollegor för att kunna komma iväg på museibesök. Det underlättar mycket om rektor har ett intresse för frågan. Men det funkar inte att 'alla' kontaktar rektorerna. Trots att det inte räcker att bara kommunicera genom kulturombuden. Muser och konsthall skulle kunna försöka få komma in och presentera sitt erbjudande på veckolig rektorsverkstad.

Från 1/1 2025 är kulturskolan i Göteborgs Stad omorganiserad, och det har påverkat även kulturombuden för skolan. Kulturskolan har enligt lärarna liknande problem som museer och konsthall att komma in i skolan.

I maj skulle det kanske vara mest effektivt att rikta sig till dem under åk 3, och mot förskoleförvaltningen. Övriga årskurser har svårt att få ihop schemat på grund av alla prov.

Scenkonst ingår i skapande skola, som upphandlade uppdrag. Medan museer och konsthalls erbjudande är stående och gratis. Det är svårare att nå igenom med något som finns löpande. Samverkan kräver ett gemensamt åtagande mellan skola och museum/konsthall. Men det är ofta svårt att ens få till ett möte, då det är rektor som måste vilja och bestämma.

För att få lärare att boka museilektioner handlar det mer om att få ambassadörer på varje skola som kan prata om sitt besök. Även eleverna är ambassadörer när de kommer hem från besök.

Hur nå ut med utbudet? Viktigt med nätverk och att träffas. Det räcker inte med avtal, bokningssystem osv. Det krävs entusiastiska människor. En idé från fokusgruppen var att ha ett nyhetsbrev för skolan som lägger på ett pedagogiskt lager på det vanliga nyhetsbrevets presentation av kommande utbud, presentation av utställningar, mm. Med kortfattad information från pedagogen om hur utställningarna kan användas i undervisning, puff för aktuella museilektioner och användbart material på hemsidorna. Genom att bjuda in lärare att prenumerera på ett nyhetsbrev blir det lättare för ambassadörer att få med andra och locka sina kollegor och rektorer att arbeta närmare museerna. Via nyhetsbrev kan man också erbjuda att boka sig för typ lärarkvällar eller rent av en studiedag på museerna och konsthallen för sin skola.

Lärarna påpekar att det är viktigt att få med sig hela skolan i att tänka på att boka museilektioner i augusti och januari. Även här skulle ett nyhetsbrev kunna bidra.

Skolan har ett starkt fokus på att freda tiden i klassrummet. Det gör att det är svårt för externa att få komma in på lektionstid. Däremot är det möjligt att få komma in till skolgården för aktiviteter.

Det är svårt att få loss elever och någon medföljande kollega att vara borta från skolan en halvdag. Barnens förmåga att hålla koncentration har dessutom minskat. Därför behövs kortare besök.

Grundskoleförvaltningen är dessutom inriktade på att möta sjunkande elevunderlag. Det kan därför vara svårt att nå igenom med andra frågor. Det måste för att få rejält genomslag vara grundskolenämnden som sätter målet att alla ska boka museilektioner.

Malmö har kulturbussar, som bokas i samma system som kulturevenemang och museilektioner. Det finns förberett i bokningssystemet. Det tror fokusgruppen skulle vara ett väldigt bra sätt att organisera verksamheten. Inte själva transporten som är det viktigaste. Viktigt att kunna förbereda sig innan, kanske inte en ren lärarhandledning. Kunna förbereda mottagande pedagog på vilken grupp man har och vad den behöver.

Behöver vara tydligt, liksom bokbussen, att det är kulturförvaltningen som bestämmer vilka som får boka buss.

6.2 Läroplan, form och innehåll

De flesta lärare behöver nog inte få en detaljerad koppling till läroplansmål. Däremot är det bra att ha tydliga kopplingar till de stora temana som är obligatoriska för respektive ämne, och därmed göra det lättare att visa museilektionen som en tillgång för läraren. Inte minst för att nå lärare för klasser med många med svenska som andraspråk behöver de stora linjerna betonas. Lärare vill gärna få material som kan hjälpa dem att lägga upp fler lektioner som förberedelse och uppföljning av museilektionen. Att lägga till perspektiv på de stora temana kan snarare

göra det svårare för lärarna att få in museilektioner i den egna undervisningen. Det kan också uppfattas som lite lyx att åka på specialiserad museilektion.

Den som vill använda en museilektion kommer att planera kring det, och därmed ägna fler lektioner åt för- och efterarbete kring museibesöket. För att underlätta deras arbete vore det fint med tydligare standardisering av lektionspresentationen i bokningssystemet. Mycket viktigt med en tydlig och lockande titel, och en tydlig ingress av liknande längd. Dessutom gärna några bilagor, med tydliga titlar så man vet vad man behöver titta på när. Viktigt att det inte ser övermäktigt ut, men samtidigt finns ett rikt material. Viktigt att poängtera det fysiska mötet med konsten, föremålen, havet, historien. Att vi ger temat liv! Gärna erbjuda små introfilmer kring de stora temans plats i utställningar.

En liten lärarhandledning kring besökets teknikaliteter, skåp, toalett mm är mycket välkommen och kan ligga i presentationen av arrangören. Där kan till exempel tydliggöras att lärarna alltid har tillsynsansvar även under museilektionen. Men att det pedagogiska ansvaret är delat. Förkunskap hos läraren om vad det innebär att göra ett museibesök har en viktig lugnande effekt. Det vore mycket bra att få dela upp klassen i halvgrupp, det löser ofta oro och koncentrationsutmaningar och fler får utrymme att vara aktiva. Men å andra sidan blir tidsåtgången större och därmed svårare att få till besöket.

Det är bra att tydliggöra vilket material man bör ha tittat på innan, vilket som kan användas till förberedande lektioner och vad som kan användas efteråt. Kanske ska visst kringmaterial skickas först om man bokar?

Det efterfrågas mer interaktiva saker att använda inför besöket. Film eller animationer – till exempel att ha en digital akvariemiljö eller på andra sätt kunna förbereda sig i simuleringar. Något som kan väcka lust. Material som hjälper läraren att testa vad som kommer att funka för klassen, och ger lite mer försmak på vad som finns att se.

Det vore alltså bra med standardiserad 'kursplan' kring hur en museilektion presenteras, titelsätts, och vilket för- och eftermaterial som ska erbjudas.

Vi pratade om att erbjuda temaveckor/dagar till en hel skola/en årskurs: Då skulle alla ämnen kunna samsas och fånga upp det som händer på ett gemensamt museibesök. Lite som en friluftsdag. En heldag där lärarna får möjlighet att samarbeta kring teman, där vi kan hjälpa till att utveckla innehållet som passar andra. Till exempel under perioder då några årskurser har nationella prov. Det skulle vara ett sätt att etablera lärande genom kulturarv. Viktigt att få med så många ämnen som möjligt för att göra det relevant för hela skolan.

Ett annat etablerat format är författarbesök: klasserna läser en bok under ganska lång tid inför, så kommer författaren och därefter pratar man om boken och besöket. Skulle det gå att göra ett liknande uppsökande koncept från museer kring något specifikt tema, föremål, plats?

6.3 Pedagogiskt material, förutom museilektioner

Lärare letar hela tiden efter nya infallsvinklar och material. Det gäller att hjälpa lärarna att hitta till museer och konsthalls digitaliserade material. Det verkar vara väldigt låg kännedom om att museers och konsthallars kunskaper och pedagogiska material skulle kunna vara användbart frikopplat från besök på museet eller konsthallen. För att material ska vara användbart krävs det – som projektet *Digitala relationer* formulerade – en slags narrativ inramning, till exempel artikelform, en interaktiv uppgift eller rörlig bild med tydlig rubrik och förklaring om vad det handlar om. Göteborgs stadsmuseums små filmer om olika epoker lyftes fram som bra exempel. För att material ska bli användbart för lärarna krävs genomtänkt och genomarbetad digital förmedling. Det gäller också att finnas där lärarna letar. Inte minst genom bra metadata som gör att vårt material kommer fram i allmänna sökningar. Det föreslogs också ett mer samlat lokalt material, till exempel att GR (Göteborgsregionens kommunalförbund) borde ha en utbildningsportal för att samla lokala pedagogiska resurser.

Kulturförvaltningen

Telefon: 031-365 00 00 (kontaktcenter)

E-post: kultur@kultur.goteborg.se

