



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Ped 209 Examensarbete
Magisteruppsats, 10 poäng
Datum: 2005-09-05

Museipedagogik på Statens Museum for Kunst

En undersökning om utveckling av sätt att se och förstå konstverk

Thomas Rosendal

Handledare:
Glen Helmstad

ABSTRACT

- Arbetets art: Magisteruppsats, 10 p.
- Sidantal: 53
- Titel: Museipedagogik på Statens Museum for Kunst: En undersökning om utveckling av sätt att se och förstå konstverk.
- Författare: Thomas Rosendal
- Handledare: Glen Helmstad
- Datum:
- Sammanfattning: Uppsatsen tar upp museipedagogik på Statens Museum for Kunst i Köpenhamn. Eftersom det är ett konstmuseum handlar pedagogiken om konstpedagogik men också om pedagogik som står i relation till skolan. De pedagoger som tas upp är de som varit speciellt inflytelserika för 1900-talets skola och undervisning. Pedagoger som Piaget, Vygotskij, Dewey och Klafki nämns såsom förebilder även till museipedagogiken. Undersökningens huvudsakliga material är samlat genom en intervju och några samtal samt från ett antal observationer av visningar för barn. Intervjun och en observation har gjorts på Statens Museum for Kunst, medan de övriga observationerna har gjorts på museets Afstøbningssamling. Denna ligger på en annan plats och visar avgjutningar i gips av grekiska och romerska antika skulpturer. På båda museerna finns inredda verkstäder som används till praktisk verksamhet för skolelever som besöker museet och som i anslutning får en visning. Uppsatsens ändamål och syfte är att tydliggöra museipedagogikens komplexa situation, t. ex. att museerna måste ta hänsyn till alla kategorier av människor vilket gör att generaliseringar är nödvändiga när man bedriver museipedagogik, samt att beskriva vissa strukturer som finns etablerade och som gör att pedagogiken kan fungera på olika sätt. Uppsatsen handlar om både pedagogik för barn och för vuxna, men tyngdpunkten ligger på pedagogiken för skolelever i 9 - 12 års ålder. Intervjuer och observationer är gjorda efter en kvalitativ metod, vilket innebär att intervjuaren deltar, dock inte så mycket att man kan kalla undersökningen för en deltagande undersökning. I intervjuer, analyser och observationer har den undersökande efter eget bedömande hållit ett visst avstånd för att kunna lyssna och göra bedömningar någorlunda objektivt. Men eftersom uppsatsen är kvalitativ betyder det att kraven på objektivitet är begränsade till en medvetenhet om att subjektiva värderingar också präglar undersökningen. Resultatet av undersökningen visar att det finns flera uppslag till forskning om museipedagogik. En kombination av en kvantitativ och en kvalitativ undersökning med några av uppsatsens tema kan ligga till grund för fortsatt forskning. Skolelevernas skriftliga svar visar att det finns intressanta kunskaper om lärande som man i en utvidgad, denna gången kvantitativ undersökning, skulle kunna genomföra. Uppsatsen visar museipedagogens roll och viktiga uppgift att lära besökare att fokusera på konstverket. Detta kan göras på olika sätt och uppsatsen tar upp några exempel som är grundläggande för all museipedagogik. Dessa exempel visas i tre skisser som kan ses som en utveckling av pedagogiken från steg ett till tre. Men det behöver inte betyda att museipedagogik är en linjär konstruktion, de tre skisserna har alla en museipedagogisk styrka i sig. Man kan dock konstatera att skiss tre i uppsatsen pekar mot ett nyare tänkande som kan relateras till ett större beaktande av besökarens erfarenheter och egna önskemål. De tre presenterade förslagen är naturligtvis inte de enda metodiska lösningar som finns, snarare visar de på museipedagogikens grundläggande struktur och förutsättningar.
- Nyckelord: Pedagogik, lärande, seende, konst, museiguide, kännarskap

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	III
INLEDNING.....	1
Olika museipedagogiska strategier	3
En användbar modell som kan illustrera de komponenter som finns vid visningar av konstverk	5
Andra förutsättningar som gäller för att bedriva pedagogik på konstmuseet samt en definition	5
Syfte	7
Disposition	7
1. MUSEIPEDAGOGISKA GRUNDER	8
Föregångarna Dewey, Piaget, Vygotskij och Klafki.....	8
Tidigare forskning,.....	10
Olika förutsättningar beroende på typ av museum	11
En modell för lärande på museum	11
Att se på bilder, hur gör de som vet?	15
Att känna igen bilder	18
Några aspekter på stilar i konsten	19
Ett sätt att känna in den kreativa processen i konstbilden.....	20
Parsons kategorier om estetik och seende	20
Museipedagogens roll och museibesökarens roll, en frågeställning....	24
2. MUSEIPEDAGOGIK VID STATENS MUSEUM FOR KUNST	26
Metod	28
Arbetsgång.....	29
Intervju med föreståndaren för Børnenes Kunstmuseum	30
Observationer av visningar och arbete i verkstad	31
Elevernas reflektioner över konstverken i avgjutningssamlingen	32

Intervju, observationer och textanalys	33
Intervju med pedagogen och verkstadsledaren på Statens Museum for Kunst.....	33
Praktisk museipedagogik vid Børnenes Kunstmuseum och besökarnas reflektioner	38
Diskussion kring texter gjorda av de besökande eleverna	41
Avslutande reflektioner.....	44
Referenser	47
Bilagor	49

Förord

Ämnet för uppsatsen kommer sig av att jag arbetat som pedagog och visare av konst på ett museum. Mina erfarenheter är att visa nutidskonst, och museet som jag arbetade på har beteckningen konsthall snarare än konstmuseum. Ett personligt intresse för hela konsthistorien har dock gjort att jag vänt mig till Statens Museum for Kunst i Köpenhamn. Det är ett stort museum som visar både äldre och nutida konst. Dessutom finns det där en väl etablerad museipedagogisk verksamhet. Detta gör det att det blir både lättare och snabbare att få in ett material om museipedagogik.

Att arbeta som visare eller som guide är ett intressant arbete, men det kan på många sätt samtidigt vara krävande och ganska svårt. Efter att ha läst pedagogik några terminer har jag förstått att det inte bara är museipedagogik utan också pedagogik över huvud som är komplext och komplicerat att utöva. På museet uppkommer det många gånger liknande situationer som i skolan och då är kanske inte museipedagogen förberedd eller skolad att handha situationen på samma sätt som en lärare. När jag gjorde visningar för skolklasser var det många gånger svårt att som museipedagog sätta sig in i elevernas kunskaper. Man hade som museipedagog, när man möter skolelever, ofta inte tid till att försöka överbrygga de skillnader i uppfattningar som av olika ganska naturliga orsaker fanns. Det kunde vara svårt att få gehör för vad man sa och ofta var det svårt att förmedla den kunskap som man tyckte var viktig. Det var helt enkelt svårt att skapa en förståelse. Det motsatta förhållandet fanns naturligtvis också. Visningen kunde verkligen tillföra skolelever en kunskap som de kände att de hade en behållning av. Kanske dessa sistnämnda tillfällen ändå var de vanligaste. Uppsatsen hoppas jag är ett bidrag till ett närmande och en ökad förståelse av hur skolelever kan uppfatta sin situation när de går på konstmuseum..

Meningen med uppsatsen är inte att lösa ett uppställt problem utan snarare att ge en övergripande bild av pedagogik och lärande på ett konstmuseum. Genom att ta upp exempel kan jag visa på hur elever med hjälp av guiden lär sig något på museet. Museet befinner sig i harmoni med skolan och elevernas arbete där, men museet kan också visa upp en kontrast som är positiv och stimulerande för ett lärande. Denna kontrast menar jag består i att museet har möjligheten att visa artefakter och konstföremål, vilket innebär att de konkret kan visa originalföremål. Museibesökaren kommer i direkt kontakt med en historisk dimension som han eller hon på ett eller annat sätt måste bemöta och ta ställning till.

Jag prövar nedan några ganska breda frågeställningar som har sitt ursprung i det praktiska museipedagogiska arbetet. När jag själv var verksam som pedagog kände jag mig nästan alltid okunnig inför visningar. Det fanns alltid något som jag kanske borde veta lite mer om när jag står inför en grupp besökare som skulle ledsagas genom utställningen. Hur gick jag då tillväga när jag skulle förbereda mig? De flesta konstverken som jag visade var oftast analyserade och granskade kritiskt i olika konstitidskrifter. Min uppfattning är dock att det är svårt att hitta en användbar text. De flesta kritiker eller skribenter analyserade egentligen inte själva verken utan följde snarare en ganska väl utstakad trend. Man hängde liksom med i konstdebatten och skrev in konstverken i detta sammanhang. Skribenterna fick samtidigt ett tillfälle till att skriva om t ex en rådande filosofi. Jag menar inte att detta är fel men det filosofiska resonemanget hamnade allt som oftast ganska långt ifrån det konstverk som man skrev

om. Det var många gånger svårt att koppla över resonemanget till den praktiska situationen med att vägleda den besökande gruppen. Trots detta var tidskrifter en av de få källor som jag som visare kunde använda mig av.

När jag nu tänker tillbaka på dessa källor så blev visningarna ändå en fortsättning på ett filosofiskt resonemang, där diskussionen om det ideala seendet också togs upp. Jag pratade mycket om hur man skulle förhålla sig inför ett konstverk enligt den mest aktuella forskningen inom området. Detta innebar mycket tal om den egna upplevelsen inför konstverket. Den besökande måste själv ta sitt ansvar och upplever verket med den egna erfarenheten som utgångspunkt. Jag pratade mycket om detta för att ge besökarna en egen ingång till verket, och ge dem en förståelse till att själva avgöra om verket för dem var bra eller dåligt. Förutom dessa grundläggande teser om vårt förhållningssätt gentemot konstverket, talade jag också mycket om verkets tillkomsthistoria, något om konstnären och vad han eller hon hade för roll i den nuvarande konstvärlden. Jag kunde också ta upp konsthistoriska aspekter och gjorde ofta jämförande studier med den konst som gjordes strax före verkets tillkomst. Jag kunde på så vis placera in konstnären i ett historiskt sammanhang. Genom att referera till tidigare stilar kunde jag också placera in konstverket i någon av 1900-talets ismer för att göra jämförelser. Mycket av visningarna kom därför att handla om 1900-talets konsthistoria och alla de ismer som då rådde i konsten. Jag tror att detta är intressant för den vuxna museibesökaren men en sådan undervisning kan samtidigt leda till att man helt enkelt inte hinner med att låta museibesökaren göra egna upptäckter. Man kan fråga vad museets uppgift är och vad museibesökaren ska ha för behållning av sitt besök?

På grund av den bristande tiden måste museipedagogen göra ett val mellan flera olika möjligheter. Längst bak i uppsatsen under rubriken Bilagor har jag ritat några skisser (Bilagor fig. 1, 2 och 3) som visar exempel på hur visningar kan gå till. Skisserna ska ses som om vi befinner oss på museet framför konstverken som ska visas. Pilarna indikerar samtal mellan guiden och besökaren. Pilarna som utgår från konstverken är det intryck som betraktaren får, det kan alltså antingen vara visare eller besökare, men jag ser det inte som att det är möjligt att föra en dialog mellan betraktaren och konstverket. Dialogen förs antingen mellan besökarna eller mellan guiden och besökaren. Konstverken är dock en källa för inspiration och det ämne som undervisningen eller samtalen förs kring. De tre skisserna illustrerar den praktiska situationen vid museipedagogik. En annan modell som visar museipedagogikens teoretiska förutsättningar tar jag upp i en skiss som jag presenterar i uppsatsens inledning.

Presentationen av de olika museipedagogiska metoderna klagör vad som främst behöver beaktas när man möter en grupp besökare. Undersökningen visar att det inte finns ett enda sätt som är bättre än det andra utan snarare att flera olika angreppssätt är möjliga och också önskvärda att använda. Man måste som visare alltid ta hänsyn till vilka besökarna är, vad det är som ska visas och samtidigt söka upp alternativ, men kanske det viktigaste, att ständigt vara öppen för förändringar. Detta senare måste vara en utmaning för alla museiguider. Det är en fara i att det mycket lätt går rutin i något som man tycker fungerar bra.

Ett stort tack till Michael Hansen på Børnenes Kunstmuseum för hans hjälpsamhet och för den intervju han ställde upp på. Jag vill också tacka Tine Hecht-Pedersen som varit den som genomfört visningarna. Dessa är ju de centrala exemplen i uppsatsen och bildar

tillsammans med intervjun uppsatsens grund. Jag vill också särskilt tacka eleverna i klass 5B och deras lärare på Johannesskolan för att jag fick vara med dem under deras besök på museet och för de texter som de givit mig. Ett tack också till museets chefspedagog Elisabeth Cederström som kunde hänvisa mig rätt när jag gjorde min första förfrågan om att få göra undersökningen på Statens Museum for Kunst. Och till slut ett tack till min handledare Glen Helmstad som framförallt gett mig avgörande tips men också stöd och uppmuntran. Alla dessa personers positiva och hjälpsamma inställning har varit en förutsättning för uppsatsens genomförande.

Inledning

Museiföreningen International council of museums (ICOM) definierar ett museum enligt nedanstående citat:

”A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of society and of its development, and open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of people and their environment.” (ICOM's hemsida: <http://icom.museum>. 2004)

ICOM är en global museiförening som har sitt huvudsäte i Paris. Ofta är museianställda anslutna genom att museet har tecknat ett medlemskap. Möjligheten finns också att teckna ett individuellt medlemskap. I Sverige finns personal i Stockholm som arbetar med administrationen och med föreningens olika projekt. ICOM har givit ut rekommendationer om hur man tycker att museer bäst ska skötas och därför dragit upp riktlinjer för museernas uppdrag. Föreningen presenterar

te ex olika etiska förhållningssätt och beskriver generellt hur museer i allmänhet är uppbyggda. På hemsidan presenterar man museets uppbyggnad genom att placera rubriker i en trädkrona och på en trädstam (Jag har gjort en betydligt mindre avancerad skiss här bredvid fig. 1). Rubrikerna i trädkronan ska uppfattas som att kompetensen är överlappande. Rubrikerna som befinner sig på trädets stam representerar den för museet grundläggande kompetensen. Uppifrån och ner delar man alltså in museet i (Management Competencies) dvs. museiledningen eller ledningsgruppen med museichefen. Därefter (Information & Collections Management and Care Competencies) den personal som handhar samlingarna och den information som blir nödvändig i samband med detta handhavande. Flera chefer kan ingå i avdelningen. Nästa avdelning (Public Programming Competencies) är utåtriktad mot i första hand museibesökare. Det kan vara visare eller guider samt personal som ansvarar för museets programverksamhet i form av te ex extra föredrag eller andra arrangemang, samt om den information man ger beträffande dessa aktiviteter. Den museologiska kompetensen (Museology Competencies) är en samlad kompetens som innefattar den kunskap och utbildning som finns i stort på hela museet i fråga samt på museer i allmänhet. Till sist behövs det en annan kompetens (General Competencies) som all personal egentligen har, det kan gälla kunskap om te ex etiska regler, om kommunikation, enklare ekonomiska kunskaper, museets förhållande till samhället etc.

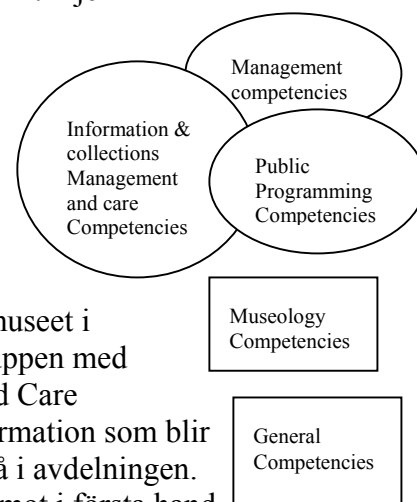


Fig.1

Indelningen visar att pedagogiken är en del av en större verksamhet. Vilka anspråk ska då den pedagogiska avdelningen ställa på museet om man ser allting i ett helhetsperspektiv? Och vilken roll har egentligen pedagogiken i förhållande till museets övriga verksamhet? Ibland när man ser på museers struktur kan museipedagogiken komma ganska långt ner på en hierarkisk skala. Om man är museipedagog ligger det nära till hands att man tycker sig ha för lite inflytande. Men det kanske inte är helt säkert att den pedagogiska verksamheten ska ha en dominerande ställning trots att pedagogik kan relateras till väldigt många enheter på museet. Kanske den definition och placering som är gjord av ICOM är ganska väl anpassad till de praktiska förhållandena på museerna. Pedagogiken har en roll på museet och den har ett inflytande som är anpassat efter betydelsen för verksamheten i stort.

Om man talar om museer i allmänhet så har de naturligtvis olika uppdrag beroende på

inriktning. Det primära är att bevara äldre konstföremål eller artefakter av olika slag. Bevara betyder att föremålen ska lagras, eventuellt repareras och kanske successivt underhållas. De museer som benämns konsthallar däremot visar i allmänhet nutida konst och har då inte något uppdrag att samla in och bevara konstföremål. För att museerna ska kunna vara verksamma finns det alltså en utbildad personal. Det kan vara t ex fotografer som arbetar med att dokumentera föremålen. Fotografier kan sedan skrivas in digitalt i en databas alternativt användas till ett katalogkort. Fotografierna kan också få andra funktioner. De kan till exempel användas vid marknadsföringen av en enskild utställning eller vid presentationen av hela museet, t ex vid olika arrangemang. På museer som handhar äldre föremål, till skillnad från som nämnts konsthallar, finns antikvarier och arkivarier anställda. Dessa senare arbetar med sortering och arkivering av dokument som handlar om uppgifter om föremålen, medan antikvarien gör utforskningar kring föremålen. De samlar in ny kunskap som sedan kan skrivas in och dokumenteras i någon databas, en verksamhet som handhas av en person med yrkesbenämningen registrator. Antikvarien kan också ha kontakter med besökare och får som en följd ofta uppdrag att göra utställningar.

På konstmuseer är yrkesbenämningen *intendent* en vanlig yrkestitel. Denna kan i många fall likställas med *utställningskommisarien* som har uppdraget att producera utställningar. Utställningskommisarie motsvarar den engelska benämningen *Curator* som också används i Sverige. Utställningskommisariens roll är någorlunda specifik medan intendents roll kan växla beroende på vilken typ av museum det gäller. Intendenten på ett konstmuseum kan t ex vara chef för en avdelning som inte direkt behöver beröra utställningsverksamheten. En del intendent är ganska ensamma i sin roll på museer och har kanske ansvar för en mycket liten del av verksamheten medan intendenten på ett annat museum har ett betydligt större ansvarsområde som ibland också kan inkludera personalansvar och pedagogisk verksamhet. På de större museerna används också titeln *förste intendent*. Titeln innebär då att man är chef, antingen för hela museet eller för en större avdelning. Museipedagogens yrkesroll kan också handhas av en intendent som då samtidigt har flera arbetsuppgifter. Så är fallet ofta på mindre museer som kanske har en ganska liten budget.

Museipedagogens primära uppgifter är att arbeta med den utåtriktade verksamheten och uppehålla en kontakt med museibesökarna. Detta gör att det är en fördel om ett samarbete mellan museets avdelning för marknadsföring och/eller informations- och programverksamheten förekommer (jfr. ICOM). Museipedagogens ideala roll torde samtidigt vara att delta i utställningsproduktionen. På större museer finns det alltid flera pedagoger anställda och ofta är det *chefspedagogen* som har ansvaret att uppehålla kontakterna med den övriga verksamheten på museet.

Det grundläggande arbetet för museipedagogen består i att göra visningar av museets samlingar och/eller tillfälliga utställningar (Cassel, 2001). Oftast görs visningarna på så vis att pedagogen i förväg har bestämt sig för vilka konstverk/föremål som ska visas. Han/hon går sedan runt tillsammans med en grupp vuxna besökare eller med en skolklass, stannar upp vid de olika anhalterna, berättar där och visar. De vuxna besökarna kan t ex vara en grupp som kanske bildat en kulturell förening som gör olika museibesök för att öka sina kunskaper i kulturarvsfrågor. Besöket kan också bestå av personal från ett företag som kanske valt att gå på museet som en rekreation eller helt enkelt som ett sätt att träffas i ett annat sammanhang.

På de museer som visar äldre föremål bygger man gärna in pedagogiken i själva utställningen. Det blir automatiskt ett samarbete mellan pedagog och utställningsproducent. När man på museerna ska visa nutida konst kan det vara svårare att göra sådana här arrangemang eftersom det då oftast är nu levande konstnärer inblandade. Man måste ge dessa konstnärer en viss frihet och det är inte alltid så att deras verk är anpassade med tanke på besökarna.

Museipedagogen ska alltså undervisa om det som museet visar. Ofta är det ett för museibesökaren gemensamt kulturellt arv som ska presenteras och berättas om. Det finns alltid en mängd fakta om konstverk eller föremål. Frågan är hur denna ska förmedlas och om den ska förmedlas genom museipedagogen. Kanske är det bättre med en text som museibesökaren får i handen? Varje utställning ska i alla fall ge någon form av information. Det kan vara genom konstverket, med hjälp av pedagogen eller genom en text alternativt en katalog. För pedagogen är allting viktigt när man visar ett föremål. Man beaktar alla aspekter som t.ex.:

- byggnaden där föremålet visas
- montern om en sådan finns
- namnskytt eller informationstext om föremålet
- visarens egna muntliga presentation av föremålet
- och inte minst det som museibesökarna säger

Andra informationsmöjligheter och aktiviteter på museer kan vara arrangerande av föredrag. I dag finns allt mer också möjligheten att informera genom media. Man kan t ex, om det är en tillfällig utställning, visa en film för att informera om den utställande konstnärens personhistoria eller visa ett för utställningen aktuellt TV-program. Det finns överhuvudtaget väldigt många situationer som får pedagogiska konsekvenser i museiarbetet, vilket visar på att den pedagogiska verksamheten är grundläggande för hela museets profilering. Detta beaktas av de flesta museer, men det finnas andra intressen som gör att den pedagogiska verksamheten kan begränsas till att gälla enbart t ex guide visningar. Det kan vara så att utställningskommisarierna har en idé om utställningen som gör att en aktiv pedagogik inte blir möjlig. De anställda pedagogernas uppgift blir då att någorlunda anpassa sina visningar efter den förelagda pedagogiska tanken med utställningsprojektet. Det finns också museipedagoger som arbetar uteslutande som guider, vilket då kan vara ett uppdrag att visa äldre interiörer och berätta om stilhistorien eller om den personhistoria som finns att berätta om t ex den person som har bott eller vistats i miljön. Gripsholms slott är ett exempel där man årligen anställer guider för att visa slottets interiör och porträttsamling. Museipedagogens yrkesroll måste alltså variera beroende på vilken typ av museum det är frågan om. Samtidigt finns det flera pedagogiska grundteman som är oberoende av vilken typ av museum. Främst är det den enskilda visarens kontakt med besökarna som blir påtagligt aktuell när visaren möter en grupp besökare på museet. Denna kontakt är samtidigt som den är en personlig och individuell kontakt, också det moment som alla guider måste tackla oberoende av på vilket museum visningen ska genomföras, men också oberoende av vilken idé eller förelagd uppgift som ska presenteras.

Olika museipedagogiska strategier

Uppsatsen tar upp museipedagogik, men undersökningen görs på ett konstmuseum vilket innebär att museipedagogik i det här fallet handlar om att man ser på och betraktar konstverk i form av i första hand målningar eller skulpturer. Jag tar av den anledningen upp aspekter på konsten att se och låter detta vara en av utgångspunkterna. Museibesökaren är alltså på museet en betraktare liksom även museipedagogen även om de har helt olika uppgifter eller syften. När man ser på ett konstverk kan man naturligtvis se på väldigt många olika sätt. I uppsatsen lyfter jag fram två förhållningssätt inför betraktandet. Dessa behöver inte isoleras från varandra utan kan användas i en och samma stund. Men det är ändå bra för förståelsen att särskilja två sätt att förhålla sig till ett konstverk. De två sätten påverkar samtidigt museipedagogens arbete och angreppssätt när han/hon ska göra en visning. För att tydliggöra

kallar jag det ena sättet ett konstvetenskapligt sätt och det andra ett interaktivt sätt. Med detta senare begrepp menar jag att man i mycket högre grad involverar besökaren i visningen, genom till exempel en omfattande dialog eller om det är barn genom en bildverkstad där de kan göra egna bilder. En annan möjlighet som också är interaktiv är att tilldela yngre besökare papper och penna för att skissa av konstverken. För de vuxna besökarna skulle detta interaktiva förhållningssätt innebära att visaren i betydligt större utsträckning lämnar över till besökaren att själv utforska vad de vill se i museet och även lämna över hur besökaren vill se på föremålen och kanske också i vilken ordning. Detta senare visningssätt skulle innebära att besökarna liksom tar initiativet, vilket torde kräva extra lyhördhet av museiguident eftersom det är besökarnas idéer och erfarenheter som ska lyftas fram och pratas om. När det gäller det konstvetenskapliga sättet är det i stället visaren som i första hand agerar genom att berätta om konstverket och relaterade områden. Dessa två sätt ger besökaren olika slags information som i skolpedagogiska sammanhang skulle kunna liknas vid skillnaderna mellan att lära ut faktakunskaper dvs. en förmedlande undervisning där den lärande är en passiv mottagare och lär in materialet mekaniskt respektive en elevaktiv pedagogik där den lärande är en aktiv deltagare (Marton, Hounsell, Entwistle, 1986).

Pedagogforskarna Gerd och Gerhard Arfwedsons (Arfwedson & Arfwedson, 2002, s. 62) gör en liknande indelning, men kallar dessa materiella respektive formella teorier. Med materiella teorier syftar författarna till de kunskaper som finns att tillgå i form av fakta som är överförbar medan de formella teorierna i stället utgår ifrån den som ska lära sig.

För att åskådliggöra hur den konstvetenskapliga metoden respektive den interaktiva förhåller sig till dessa teorier ställer jag nedan upp de olika begreppen i en ruta som i första hand ska läsas horisontellt. Konstvetenskaplig metod motsvarar Materiella teorier och Interaktiv metod motsvarar Formella teorier.

Konstvetenskaplig metod, historiskt förankrade teorier, tradition och etablerad status.	Materiella teorier, bildningsstoff, fakta, färdiga strukturer.
Interaktiv metod, öppen mot den lärande, empatisk, lyssnande.	Formella teorier, stoff som ger önskad aktivitet och gynnar utvecklingen.

Arfwedsons termer ovan är hämtade från tysk didaktik. När man talar om konstpedagogik och till denna relaterade museipedagogiken finns det också en tysk tradition som har haft stor betydelse för utvecklingen av svensk museipedagogik. I slutet av 1800-talet startade man konstpedagogiska strategier främst på konstmuseet i Hamburg. I Sverige tar man ofta upp Ellen Key som en viktig inspiratör för museipedagoger. För en vidare diskussion om konstpedagogik, speciellt med betoning på dess framväxt i Tyskland, England och Sverige är Anna-Lena Lindbergs avhandling en rik källa. Avhandlingen tar också upp ett modernt skede i konstpedagogiken och Lindberg sätter där upp ett system i tre former av konstpedagogik. Den första kallar hon för *uppföstrarhållningen* vilket betyder att pedagogen förmedlar sin version av t. ex. en bildanalys. Den andra kategorin kallas en *karismatisk hållning* vilket innebär att eleverna själva får bearbeta sina subjektiva upplevelser och en sista tredje kategori som innebär att pedagogen tillsammans med eleverna skapar en *gemensam* tolkning av konstverket (Lindberg, 1988, s. 279). Dessa olika sätt kan jämföras med de tre möjliga visningsmodellerna som jag presenterar i fig. 1 till 3 under rubriken Bilagor men också till den skisserade modellen ovan. Jag går dock inte djupare in på att vidga jämförelserna. Anledningen är att jag då hamnar i delvis andra begreppsdefinitioner. Dessa bygger också på andra källor än de som jag använder i den här uppsatsen. I den här uppsatsen betonar jag i stället pedagoger som är mer relaterade till skolans utveckling och som Lindberg inte tar upp.

En användbar modell som kan illustrera de komponenter som finns vid visningar av konstverk

Rubriken syftar till en modell (fig. 2) som psykologen Howard Gardner ställt upp (Gardner 1994, s. 25f). Gardner tar upp modellen när han ska klargöra den konstnärliga processen (The artistic process) eller den process som tar vid när man på ett eller annat sätt utför handlingar som är relaterade till konst.

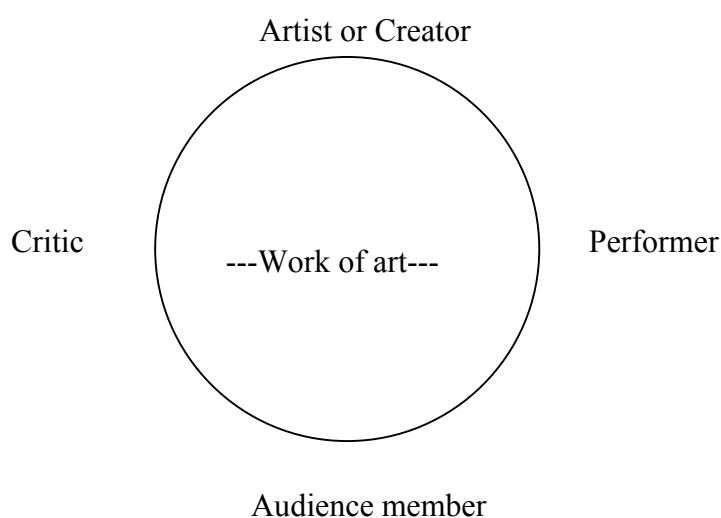


Fig. 2

I modellen är aktören (performer) lika med visaren på museet. Kritikern (Critic) kan vara en person eller en skrift. Informationen är den som finns tillgänglig i form av skrifter eller ett material som på annat sätt kan förmedla kunskaper om konstverken. Kritikern är konstkännaren. Visaren kan samtidigt också vara en kritiker och på så vis ha två roller. Museibesökarna (Audience member) är mottagare av en som Gardner uttrycker det, kommunikativ symbol, dvs. en symbol som skiljer sig från händelser som sker i verkligheten. När man på ett museum deltar i en visning eller om man själv som guide gör en visning finns alltid någon, om inte alla, av dessa fem komponenter med och påverkar händelseförloppet. Detsamma gäller för konstnären som gör verket. Han kan inte göra detta utan en publik i form av en museibesökare eller en kritiker.

Andra förutsättningar som gäller för att bedriva pedagogik på konstmuseet samt en definition

I en intervju med verkstadsledaren och pedagogen på Børnernes Kunstmuseum har det bl. a. kommit upp en diskussion om olika sätt, beroende på målsättning, att bedriva museipedagogik. Eftersom Børnernes Kunstmuseum i huvudsak drivs av konstnärer som är anställda som pedagoger blir det en naturlig följd att museet också får flera inriktningar. En av orsakerna till indelningen är också barnens verkstäder på museet. Som pedagog vid dessa är det naturligt att man är kunnig i praktiskt skapande arbete till skillnad från konstvetare som är teoretiskt inriktade. Dessa skillnader när det gäller kunskaper bland de anställda på museet visar sig också i sättet att se på konstbilder. När det är konstnärerna som visar ligger fokus mer på det som konstnären uttrycker i sin bild samt på materialet medan konstvetare mer

fokuserar på konstnärsbiografi, eller på konstverkets stil inom en viss epok.

Ordet pedagogik betyder tillvägagångssätt, som praktiseras i fostran och undervisning. En definition kan vara (Pedagogisk uppslagsbok):

Att fostra är att söka förse andra med kunskap om *hur* något skall göras eller *att* något förhåller sig eller är beskaffat på ett visst sätt. I det ena fallet sker det för att forma beteendemönster som vanor, färdigheter eller hållningar, i det andra är målet att förmedla föreställningar, uppfattningar och synsätt, dvs. ett tanke och upplevelseinnehåll. En handling är pedagogisk om den utförs av någon "läraren", i avsikt att på ett bestämt sätt befrämja någon annans, en "elevs", kunskaper genom att visa och klargöra vad som är värt att kunna men också för att underlätta för "eleven" att lära sig detta (Ibid. s. 451)

Eftersom ordet museipedagogik används på museer visar kombinationen av orden museum respektive pedagogik att någon form av fostran och undervisning innefattas i museernas roll förutom att visa och samla föremål. I definitionen av museum nämns t ex att ett av syftet med museum är att visa "for purpose of study, education and enjoyment", vilket innebär pedagogiska uppgifter gentemot allmänheten. Museerna har alltså en uppgift att visa föremål, men också att undervisa och inte minst att främja ett lärande som bedrivs under förhållandevis lekfulla förhållanden. Museerna ska verka för att vara en plats för rekreation och nöje.

Museipedagogik har, i jämförelse med pedagogik i skolan, andra förutsättningar och målsättningar. Men samtidigt är museipedagogik ofta ett komplement till pedagogik i skolan. Skolklasser kommer till museet tillsammans med sina lärare och för många elever är besöket egentligen inte frivilligt, även om de flesta förhoppningsvis tycker att besöket är berikande. Karakteristiskt för pedagogiken i skolan är att den bedrivs i klasser och att det är ett visst fastställt kunskapsstoff som ska läras.

På museer bedrivs undervisning, förutom för besökande skolklasser, för vuxna besökare i alla åldrar. Barn kommer också på besök tillsammans med sina föräldrar, släkt och/eller vänner. Kulturella föreningar har också ett intresse av att besöka museer. För museer är rollen att på ett positivt sätt kunna ta emot denna bredd av besökare. Detta gör att både administration och undervisningspraktik måste skifta i sätt. Här kan begränsningar och möjligheter beroende på museum naturligtvis förekomma.

En viktig målsättning för museer är alltså att så långt det är möjligt, visa och undervisa om det kulturella arvet och att ge besökarna en så angenäm och spännande upplevelse så att de gärna återkommer. Museerna vill visa på att det som människan i tidigare generationer har gjort är viktigt, och detta budskap vill man att besökarna ska ta till sig och fundera över. Man kan inte och vill inte tvinga någon till något men vill visa på att det eller det har funnits. Besökarna ska förhoppningsvis finna det intressant och ta det till sig under frivilliga former. Museernas roll blir att så långt som möjligt göra det lättare för besökarna att våga för eller emot, och att ta till sig de möjligheter till lärande som finns på museet.

I pedagogiken i skolan ställer man upp flera alternativ i sättet att undervisa. På samma sätt kan man på museer använda olika sätt i undervisningen. För att ta upp några exempel gör jag nedan en kort presentation av vad pedagogforskarna Fenstermacher och Soltis skriver om att undervisa. Författarna tar upp tre olika sätt, som om på ett kontinuum, går från ämnesspecifik undervisning till en fri undervisning med syfte till elevers personliga utveckling.

1/ Syftet är att lära ut en specifik kunskap (executive purpose). En betoning läggs på ämnet, eleven ska lära sig för att kunna gå vidare och göra fördjupade ämnesspecifika studier.

2/ Syftet är att frigöra elevers sinnen (liberationist purpose). Den primära målsättningen är att få eleverna att tänka på andra aspekter på världen som de inte tidigare känner till. Man vill låta undervisningen leda till andra sätt att tänka och förstå världen. Undervisningen syftar till

att bredda den egna världssynen.

3/ Syftet är att utveckla eleverns egna jag (therapist purpose). 'Läraren' vill ge eleverna möjligheten att utveckla det egna jaget, de egna känslorna, och andra värderingar som de tidigare inte har utvecklat.

(Fenstermacher och Soltis, 1992, s. 8)

Dessa tre syften kan man kanske inte fullt ut kopplas samman med de möjligheter till undervisning som finns på museer. Men flera paralleller går att dra. Betoningen på ämnet kan motsvara konstvetenskapliga aspekter på det konstverk som man visar. För elever kan museibesöket t.ex. innebära en stark kontrast till skolarbetet och på så vis vara en källa till helt ny lärdom. Speciellt verkstadsarbetet på museet skulle man kunna koppla till en för eleverna kreativ process. Här kan eleverna utveckla känslor som är direkt relaterade till den egna utvecklingen.

Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka främst vad barn och ungdom ser och upplever när de går på ett konstmuseum. Syftet är också att se på olika möjligheter som visaren/guiden, under de förutsättningar som finns, kan använda sig av för att främja barns och ungdomars lärande. Ett tredje syfte är att placera in museipedagogiken i ett sammanhang, dels i förhållande till skolan och den pedagogik som bedrivs där, dels i förhållande till andra avdelningar på konstmuseer i allmänhet, men också på Statens Museum for Kunsts olika avdelningar och administrativa enheter. Betoningen och resultatet är aspekter på barnpedagogik på museer, men frågor som även berör vuxna besökare tas upp eftersom museer, av nödvändighet, har en mycket bred kundkrets. Uppsatsen vill i samband med ovanstående syften visa på museers särart och deras möjligheter att genom sina samlingar bidra till en förståelse för vad andra människor en gång har gjort. Inneliggande i ett museums struktur finns en mening som det är museipedagogens uppgift att så långt det är möjligt föra vidare till nya generationer.

Disposition

Uppsatsen är indelad i två huvudkapitel som jag kallat för 1. Museipedagogiska grunder 2. Museipedagogik vid Statens Museum for Kunst, samt Avslutande reflektioner.

I kapitel ett tar jag upp teoretiska aspekter med bland annat tidigare forskning både inom pedagogik och inom museipedagogik. Jag tar, efter en kort inledning, upp viktiga föregångsgestalter som har påverkat framförallt pedagogiken i skolorna men sedan också, som en följd, museernas sätt att bedriva pedagogik. Efter detta tar jag upp två undersökningar om museipedagogik som är gjorda i USA. Den ena tar upp museipedagogik som gäller alla typer av museer. Man tar i undersökningen upp museibesökarens roll och diskuterar förutsättningar som museer sedan kan beakta inför sin planering av museipedagogiska sätt. I den andra undersökningen är fokus mer lagt på konstmuseer. Man riktar sig till individen och på hur man gör och resonerar när man ser på konstverk. Jag tar sedan också upp en tredje undersökning som handlar om hur vi ser på bilder i olika stadier beroende på kunskap och erfarenhet.

Kapitel två inleder jag med att presentera Statens Museum for Kunst och deras pedagogiska verksamheter. Därefter tar jag i ett avsnitt om metod upp den litteratur som jag använt som vägledning och beskriver sedan den arbetsgång som jag har följt för att skaffa ett material. Jag berättar något om omständigheterna kring observationerna och om hur jag genomfört i

huvudsak en intervju. Jag tar i detta kapitel också upp olika reflektioner om observationerna och till slut gör jag en resonerande redovisning av skolelevernas svar på de frågor som jag har ställt.

I Avslutande reflektioner för jag en diskussion, genom vilken jag sammanställer undersökningen. Jag gör en kort genomgång av de viktigaste slutsatserna som man kan dra av de frågeställningar som uppsatsen tar upp.

1. Museipedagogiska grunder

Jag börjar kapitlet med att ta upp grundläggande teorier som präglat 1900-talets pedagogiska och museipedagogiska forskning som utövas i skolor och på museer. Viktiga pedagoger är t.ex. John Dewey och Jean Piaget. Även Lev Vygotskij är en föregångare som präglat pedagogiken och främst då med inriktningen mot ett samhällsligt perspektiv. Wolfgang Klafki tar jag upp eftersom han har haft särskild betydelse för pedagogiken i Danmark och för att han i sin forskning försökt överbrygga klyftan mellan ämnesteoretiska kunskaper och elevers fria lärande med utgångspunkt i andra, inte ämnesrelaterade, personliga erfarenheter. Med tidigare forskning menar jag tre större undersökningar som är gjorda i USA. En är gjord på 1990-talet och tar upp museibesökarens roll i syfte att försöka få fram aspekter på hur man kan bedriva museipedagogik. I en andra undersökning förs en diskussion kring ett omfattande intervjumaterial från uttalanden av museianställda som utställningskommisarieer, intendenten etc. Syftet med undersökningen är att i första hand belysa aspekter på seendet av konstverk. I båda undersökningarna visar man på museibesökarens respektive museipedagogens roll. En tredje undersökning, som jag tar upp, handlar om hur vi tar till oss konstverk i förhållande till kunskap. Det är forskaren Michael Parsons som ställt upp kategorier för människors reaktioner inför olika konstverk. Parsons har gjort undersökningar som delar in synintrycken i olika stadier alltefter kunskaper, men också efter åldrar speciellt med tanke på tal om pedagogik för barn och deras utveckling.

Föregångarna Dewey, Piaget, Vygotskij och Klafki

Verkstäder på museer har kommit som en följd av att man på skolorna, i undervisningen, alltmer lämnade betoningen på ämneskunskaperna för att i stället låta eleverna bestämma mer över vad de tyckte var viktigt att lära. Man tar på så vis allt större hänsyn till elevers bakgrund och individuella förkunskaper (Hein, 2000, s.33f och s.116f). Pedagogen och filosofen John Dewey var den pedagog som introducerade detta sättet att tänka. Han introducerade t.ex. begreppet *Learning by doing*, vilket innebar praktiskt arbete och experimenterande i olika situationer av lärande. Han menade bl a att lärande hade med samband att göra, dvs. genom praktisk handling kunde eleven lära sig koppla samman t.ex. motorik med teori:

För det är tydligt att barnet reagerar på stimuli genom olika handlingar, som att hantera, sträcka sig efter etc. för att se vilken verkan som en motorisk respons på stimuli utlöser; det är tydligt att det som lärs inte är isolerade egenskaper utan det beteende som man kan förvänta sig av ett ting, och de förändringar av ting och personer som en aktivitet kan förväntas framkalla. Vad barnet lär sig är med andra ord samband. (Dewey, 1997, s. 323)

Eftersom de flesta barn, som besöker museet, kommer genom skolan blir det naturligt att man på museerna försöker anpassa sin pedagogik till skolans aktuella pedagogik.

Den tyska pedagogen Wolfgang Klafki har haft ett speciellt stort inflytande på den danska skolan. Klafki arbetade mycket med didaktik och betonade förberedelsens betydelse inför de olika undervisningstillfällena. Jag ska inte gå djupare in på hans teorier i den här uppsatsen

men vill ändå nämna att han förespråkade t ex empati i lärandet och att läraren skulle rikta sig mot elevers egna intressen. Klafki införde i pedagogiken den s.k. exemplariska principen vilket innebär ett närmande mellan ämneskunskaper respektive utveckling av elevens förmågor. Klafki ville inte se dessa två poler som motsatta (Arfwedson och Arfwedson, 1995, s. 98ff). Verkstadsledaren och pedagogen Michael Hansen på Statens Museum for Kunst talar t ex om vikten av att barnen själva måste få uttrycka sig:

När vi gör visningar så frågar vi mycket, vi vill få barnen till att själva formulera sig (Intervju).

Detta är ett led i ett speciellt förhållningssätt. Och på Statens Museum for Kunst har man flera ingångar i pedagogiken. Michael Hansen representerar avdelningen Børnenes Kunstmuseum. I denna pedagogik står barnet i centrum till skillnad från en pedagogik som låtet ämnet bestämma innehåll och sättet att genomföra undervisningen vid museet. På museer anpassar man sig ofta och så långt det går efter skolans principiella önskemål och följer således den pedagogik som i stunden är rådande. Det är dock viktigt, även ur pedagogisk synvinkel, att museet behåller sin särprägel eftersom de kan erbjuda något som är annorlunda. Lärande på museer skulle man också kunna se som ett komplement till den vanliga läroplansbundna undervisningen på skolorna. Ett besök på ett museum kan vara annorlunda och kontrastfullt i jämförelse med vardagen i skolan. Ett museibesök kan t ex ge en känsla av fritid och omväxling och på så vis vara en stimulans för eleverna. Museipedagogen kan också ge eleverna en bild av en verklighet som faktiskt funnits genom de föremål som visas.

Pedagogiken på museer berör också barns utveckling, vilket ligger i linje med de observationer som jag har gjort av just visningar för skolklasser i olika åldrar. Jean Piagets teorier ligger därför till grund för mycket av den forskning som handlar om barns utveckling i samband med seendet av konstverk. Han talar i sin forskning om teorier som assimilation (assimilation) respektive att ta upp genom en sorts omvandling som man kallar för ackommodation (accomodation) (Falk & Dierking, 2000, s. 29). Teorierna har efter Piaget sedan utvecklats av senare forskare, som funnit att indelningarna ibland följer ett lite väl strikt logiskt resonemang som kanske inte alltid stämmer överens med verkligheten. Men som en grundtes har Piagets forskning fortfarande giltighet, även om man i dag måste beakta andra faktorer, som också påverkar människors utveckling och lärande. Omgivningen som är direkt relaterad till individen påverkar lärandet, säger Piaget, men andra forskare har tagit upp att även andra socialt relaterade faktorer har större påverkan på lärandet än vad Piaget förespråkade. Man talar om att man hämtar in kunskap i två steg. Med assimilation menar man att man gör en tolkning av yttervärlden. Tolkningen görs i förhållande till vår erfarenhet och placeras in i ett för oss åtkomligt mentalt schema. Vi lägger alltså till den nya kunskapen till en befintlig kunskap som vi redan har, dvs. till erfarenheten. När vi däremot upptar nya kunskaper förändrar vi även våra egna fastlagda scheman eller tankemönster (ackommodation). Som man kan förstå, kan förändringen bli en radikal skiftning av tänkandet och av vår befintliga erfarenhet. I de flesta fall lär vi oss genom assimilation, alltså genom att först konfirmera det vi ser, för att därefter blanda upp kunskapen med tidigare kunskap. När vi lär oss genom ackommodation förändrar vi samtidigt våra grundläggande föreställningar. Detta är mer ovanligt men kan i bästa fall leda till en positiv förändring av hela vårt tänkande (Ibid. s. 29). Ett problemet med ackommodation är att det kan leda till någon form av desorganisation i och med att vi inte har några fasta punkter att förhålla oss till när vi upptar ett nytt lärande. Ofta sker detta t ex när vi ser på ett konstverk som kanske för oss är djupt provocerande. Som betraktare kan vi känna oss illa berörda. Det bästa lärandet tror man dock numera är när man kombinerar flera kategorier av kunskapsmottagande på så vis att kunskapen, lärandet och förståelsen sker gradvis. Detta gör att man hinner förankra den nya kunskapen under ett visst tidsskede. Ett lärande genom assimilering är alltså ett bekräftande lärande medan ett lärande genom ackommodation kan ses som

gränsöverskridande, samtidigt som det kan vara en smärtsam upplevelse (Illeris, 2001, s. 25ff).

Pedagogen Vygotskijs idéer bildar också en bakgrund till museipedagogiken. Vygotskijs idéer är på ett annat sätt inriktade mot elevernas erfarenheter och tar i betydligt högre grad upp aspekter på samhällets inverkan på, i det här fallet, museibesökaren. Vygotskij visar, dock med hänvisning till Piaget, hur barnet allra först lär sig genom en kollektiv lek. Därefter utvecklas en individuell kunskap som barnet liksom själv äger. Betydelse för pedagogiken på museet har också Vygotskijs tanke om hur undervisning väcker till liv olika tankeprocesser. Dessa kan sedan utvecklas tillsammans med t ex skolkamrater och leda till en utveckling. Enligt Vygotskij skulle detta innebära att eleven, genom undervisningen startar en utvecklingsprocess ur historiska särdrag snarare än, som Piaget skulle säga, ur naturliga särdrag.

Inläring och utveckling är komplexa företeelser som Vygotskij också visar. Jag citerar för att visa på det komplicerade i att ställa upp alltför strikta regler, även om det kanske oftast är den enda möjligheten till att förklara olika omständigheter som råder. Vygotskij skriver:

Hypotesens andra väsentliga moment är föreställningen, att fastän inläringen är omedelbart förbunden med barnets utveckling, löper dessa båda processer inte likformigt och parallellt med varandra. Barnets utveckling följer aldrig skolundervisningen som skuggan efter det föremål den reflekterar. Därför avspeglar aldrig tester över framsteg i skolan den verkliga gången i barnets utveckling. I själva verket uppstår mycket komplicerade dynamiska beroendeförhållanden mellan utvecklings- och inlärningsprocesserna, och dessa kan man inte beskriva med en enda i förväg given spekulativ formel. (Lindqvist, 1999, s.276)

För museipedagogen är barns ålder naturligtvis viktig att ta hänsyn till. Det behöver inte betyda fasta uppdelningar men i den praktiska situationen på museet blir det nödvändigt att göra generella anpassningar. Michael Hansen använder t ex olika sätt för olika klassers ålderkategori:

Jag gör visningar på olika sätt beroende på ålder. Jag gör visningar för 6-åringar som är de minsta, alltså förskolebarnen, och för skolklasser ända upp till gymnasieklasser och det är mycket olika vad jag väljer att visa för dessa olika grupper och även hur jag gör visningen (Intervju).

Tidigare forskning,

För att kunna förstå museipedagogik med de svårigheter och möjligheter som finns tar jag nedan upp några exempel på forskning som gjorts. Urvalet forskningslitteratur är gjort för att i första hand ta upp museibesökarnas roll. Museer har en bred kundkrets, men ofta är det utbildade människor som går på museer, det kan vara intresserade konstklubbar, men också skolklasser. Denna senare grupp är kanske den vanligaste grupp av besökare som regelbundet går på museer. De undersökningar som jag tar upp vill försöka ringa in museibesökarens syfte med sitt besök. Undersökningarna försöker hitta förklaringar till varför människor går på museer, och kan genom det ställa upp mallar för ideala förhållanden som underlättar för den besökande att ta till sig den information som finns. För konstmuseer gäller delvis andra kriterier än för t ex ett naturhistoriskt museum. Jag har därför också valt litteratur som gjort undersökningar för att klargöra hur museibesökare gör när de går på ett konstmuseum. Vad händer t.ex. när de ska se på konstverk? Eftersom det finns en omfattande litteratur, i första hand med psykologi som inriktning, är det svårt att bestämma sig för vad man egentligen ska ta upp. Jag har dock valt en forskning som undersöker experters syn på konstverk. Detta för att ge en introduktion till vikten av att se, men forskningen ger också en bild av seendet och kan ställa upp intressanta kategorier som gör att vi när vi ser på konstverk kan reducera ett

komplext fenomen till något som vi mentalt kan greppa. Dessa kategorier, tillsammans med forskningen om kännarskap, som jag också helt kort tar upp, ger en samlad bild av det väsentliga på konstmuseer, alltså det att se på konstverk. Till slut tar jag också upp en forskning som visserligen också handlar om seende, men som i första hand fokuserar på barns seende och utveckling av deras seende. Även i denna forskning finns det uppställda kategorier. Kunskapen som denna forskning ger, gör att vi lättare kan förstå barns reaktioner och resonemang och jag ser det som att indelningarna är värdefulla bidrag till vår förståelse när vi ser på konstverk. Denna senare undersökning går, i valda delar, samtidigt mycket väl att relatera till vuxna människors sätt att se på bilder. Följande kapitel om tidigare forskning är menade att samla upp olika kategorier som finns i forskning om seende och om museibesök i allmänhet. Med dessa olika förutsättningar som grund är det lättare att sedan förstå museibesökarens situation, men också vilken roll som museiguiden eller museipedagogen har på museet när han/hon ska möta en grupp museibesökare. Jag inleder nedan med några förutsättningar som man måste beakta. Det finns ju olika typer av museer, vilket gör att museipedagogiken kan vara annorlunda beroende på vad man visar. Museer har också uppdraget att visa samlingar för alla kategorier av människor, alltså både för barn och för vuxna. Detta får konsekvenser för den pedagogik som bedrivs på museer.

Olika förutsättningar beroende på typ av museum

Innan jag går in på de olika undersökningarna specificerar jag något om olika museers roll i förhållande till museipedagogiken. Museipedagogik är som sagt pedagogik både för barn och vuxna. Det innebär att man på museer måste anpassa museets verksamheter till dessa olika kategorier av besökare. Museipedagogik behöver annars inte alls bedrivs på samma sätt på alla museer. Det är skillnad på pedagogik som t ex visar folkligt liv från 1800-talet. På ett sådant museum kan man t ex göra visningen mer verklighetstrogen genom att återskapa leken från förr. Ett museum med mycket arkeologiska fynd från medeltiden använder kanske ännu ett sätt att bedriva den pedagogiska verksamheten. Man kan t ex göra tidsresor och använder ofta rollspel för att rent fysiskt komma närmare den tid som man visar fynd från på museet (Borgström, 2003). På konstmuseer är det mer ovanligt med exempelvis rollspel. Egentligen skulle det vara fullt möjligt att genomföra men man tycker kanske att kopplingen bild och liv är ett alltför stort steg att ta. Vad man däremot betonat på konstmuseerna är verkstadsarbete för barn. Man ser det då som att konstbilderna på museet ger inspiration till skapande verksamheter och man vill genom verkstan ge främst barn som besöker museet en möjlighet att praktiskt känna på hur det är att skapa bilder.

En modell för lärande på museum

I ett forskningsarbete som tar upp i första hand museibesökarens roll generellt sett på alla typer av museer (Falk & Dierking, 2000), har man kommit fram till en modell som man kallar: *The Contextual Model of Learning* (Ibid. 2000, s.12f). Utgångspunkten är att lärandet är en process som hela tiden förändras. Utgångspunkten är också att lärandet fortgår i en dialog mellan individen och den fysiska och sociokulturella världen som omger människan. För att klargöra en lärprocess delar man in lärandet i kategorierna: den personliga, den sociokulturella och den fysiska. Lärandet ser man alltså som att vara en process eller produkt av en interaktion mellan sådana här komponenter. Efter en viss tid av arbete efter modellen i olika undersökningar har man lagt till kategorin tid. Med detta tillägg vill man visa på att det behövs tid för att lära. Detta kan verka självklart, men inom museipedagogiken har man sällan beaktat att lärandet är en process. Man måste därför ställa andra frågor än vad man hittills har gjort för att få svar på vad museipedagogik egentligen går ut på. Ett meningsfullt lärande byggs liksom upp i lager efter lager, men samtidigt som lagren byggs upp sker en successiv

förändring. Lärande är, menar man, en ständig integration och interaktion mellan dessa tre komponenter som överlappar varandra under loppet av en viss tid för att till slut skapa en mening och förståelse.

Författarna framhäver att modellen är gjord för att ge museer och pedagoger på museerna en viss vägledning. De olika kategorier och indelningar som man gör är framtagna efter omfattande intervjuer och observationer på de större museerna i USA. Man har alltså kunnat ta fram faktorer som påverkar museibesökarens lärande. Samtidigt har det också visat sig att lärande är en mycket individuell företeelse, vilket gör att modellen och de kategorier som är dess underavdelningar endast kan ses som ett sätt att strukturera upp ett mycket komplext fenomen. Författarna uttrycker det som att modellen inte är en definition av lärande utan snarare en modell för hur man kan tänka om lärande. Man menar också att lärande på museer är skiljt från lärande på andra institutioner, det är specifikt och manar därför till att ha sina egna kriterier för lärande. Som en slutsats i undersökningen har man sökt svar på frågor om hur, varför och vad museibesökare lär sig när de går på museum.

För att ta upp ett exempel på hur en museibesökare kan uppleva sin situation följer jag nedan en tänkt besökare fram till den tid då en visning ska börja på museet. Besökarens situation handlar mycket om praktiska saker eftersom de liksom är på resande fot.

Förstagångsbesökaren måste lägga mycket tid på att orientera sig i rummet. Först måste de hitta en parkeringsplats, de måste om det inte gjorts det i förväg gå och fråga vad inträdet kostar. Sedan måste de hänga av sig ytterplaggen och kolla vilka regler som gäller på just det museet. Får man ha en ryggsäck med sig in eller måste den placeras i ett eventuellt skåp i garderoben? Hur säkert är skåpet och vad ska jag ta med mig in i museet. Behövs papper och penna, var ska jag göra av pengar och biljetter etc. Efter att dessa oklarheter har retts ut kanske man precis har kommit till den utsatta tiden då visningen med guiden ska börja. Besökaren går direkt tillsammans med andra deltagare, som strömmar till, fram till guiden som efter en stund börjar visningen. Besökaren befinner sig alltså i ett obekant rum som innehar en helt ny kontext och som upptar mycket av uppmärksamheten. Antagligen är det för många besökare en lång mental väg till att på ett aktivt och positivt sätt i denna situation kunna fokusera på de utställda föremålen, trots guidens presentationer. Besökaren måste snabbt koppla över från alla dessa praktiska göromål, men paradoxalt nog också från guidens tal om föremålens historia eller vad det kan vara, till att verkligen se på och uppmärksamma föremålet.

I ett annat exempel har man kunnat konstatera att människor i första hand lär sig det de känner till sedan förut, eller i alla fall sådant som har en anknytning till den egna tidigare kunskapen. Lärande blir därför ofta en bekräftelse av tidigare kunskap. Detta betyder att man som besökare i första hand också söker sig till något som känns bekant. Är man t ex van vid och intresserad av landskap söker man upp de målningar som visar just landskap för att göra jämförelser med sina egna tidigare erfarenheter av landskap. Ofta hör man besökare säga att de tyckte om just det konstverket därför att de kände igen situationen från en egen upplevelse sen tidigare. Även om man ser på det bekanta leder det till, skulle jag vilja kommentera, till ett lärande. Det är inte säkert att det alltid behöver vara helt obekanta saker som man lär sig. Att lära kan också vara att tillföra ny kunskap till det redan bekanta. Författarna nämner för att illustrera detta en pojke som går på ett zoologiskt museum med sin mamma. Han har intresserat sig för dinosaurier och kan mycket om dessa stora djur. Vad han däremot inte har någon klar uppfattning om är den verkliga storleken. Genom att han på museet kan se djurets verkliga dimensioner kan ett djupare lärande uppstå. De teoretiska kunskaperna som han tidigare tillägnat sig faller liksom på plats. I ett annat exempel utropar besökaren: "I always knew Jupiter was bigger than the Earth, I just never realized how big!" (Falk & Dierking, 2000, s.

151). Uttalandet har föregåtts av en specialutställning som koncentrerar sig på att visa just planeternas storlekar i förhållande till varandra. Exemplet med dinosaurien visar på museernas roll, som är att visa verkliga djur eller föremål som faktiskt har funnits respektive använts. I konstmuseisammanhang är det t ex originalkonstverk som visas. Att kunna förmedla en känsla för att det är originalverk som visas, dvs. att föremålet i fråga innehar en historia som en gång i tiden varit verklig är en av museipedagogens uppgifter. Jag är medveten om att detta också kan ses som att man underbygger onödiga myter. Men det finns en vits med att ändå sprida detta eftersom det finns så gott om reproduktioner. Jag tror att det är viktigt att man på museerna lär ut att det är viktigt att också ibland se på den äkta varan.

Människors personliga förhållanden, deras motivation och speciella situation har alltså betydelse för lärandet på museet. Men också andra mindre personliga faktorer som platsen i sig, dvs. museets arkitektur som ju är en fysisk omgivning, samt andra människor som samtidigt går på museum är av vikt. Hela denna sociala omgivning är en kontext som man menar har större betydelse för lärandet än man kanske i förstone tänker på. Denna kontext har i forskning tagits upp i andra sammanhang som t ex begreppet *Situerat lärande*, som beskrivs mer omfattande i en bok med undertiteln *legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991). Viktigt i detta sammanhang från deras forskning är tesen om att den som lär sig under lärandeprocessens gång också skapar en egen identitet. Människan befinner sig i ett övergripande system av relationer med andra människor, men också i en miljö med arkitektur, konstverk etc. som skapar mening. I dessa relationer, tar man och tar emot samtidigt som man tolkar och omtolkar både andra, sin omgivning och sig själv. Man utvecklar helt enkelt en identitet, vilket man också gör när man besöker ett museum. Lärande kommer också till genom deltagande i ett betydligt större socialt sammanhang än platsen där vi lär oss, i detta fall på själva museet.

That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than 'receiving' a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the word; and on view that agent, activity, and the world mutually constitute each other. (Ibid. s. 33)

Som jag tolkar det situerade lärandet så innebär det att man vid lärandet är extremt bunden vid den omgivning där lärandet skedde eller sker. De fungerar då som att man för att lära något nytt inom fältet så måste man bli påmind om något som liknar den kontext som fanns när det ursprungliga lärandet skedde. I vårt exempel alltså den kunskap som inhämtades på museet.

Andra aspekter som har betydelse för att främja ett lärande på museer kan vara att ge den besökande en känsla av att de är välkomna, och att museet som helhet med dess personal har en vilja och avsikt att besöket för besökaren ska kännas som positivt och utvecklande. Rummet eller rummen ska som jag nämnt inte vara alltför svåra att orientera sig i, det är bra om det är lätt att hitta och ju mer praktiska problem som museet kan lösa eller ta hand om desto mer tid kan besökaren ägna åt att se på det som visas i museet. En grundläggande uppgift för museipedagogen och för hela museet som en serviceinstitution måste vara att engagera människor i positiva situationer. Genom sådana kan besökaren själv skapa sin egen mening med besöket. En målsättning för museer kan vara att varken sträva efter att underhålla eller att undervisa, utan att i stället engagera människor i för lärandet angenäma upplevelser, utifrån vilka museibesökaren kan skapa sin egen personliga mening med sitt besök (Falk & Dierking, 2000, s. 76).

Det bästa besöket kan ge besökaren en stark upplevelse som också borde kunna ge en bestående förändring. Man kallar en sådan förändring en transformering (transformation) vilket betyder att besökaren genom upplevelsen kan hitta starka intryck som leder till att förändringar av det personliga tänkandet sker på ett förhållandevis djupt plan.

Transformations are enduring memories and benefits, lasting changes in individuals, which result from highly engaging and personalized experiences. It is the expectation of an experience, or transformation, revolving around a personal interest that primarily motivates people to visit museums. These motivations and expectations turn out to directly affect learning (Ibid. s. 76).

I ambitionen att klargöra vilken situation museibesökaren befinner sig och vilka faktorer som påverkar lärandet när man går på museum, har man prioriterat 6 faktorer som är viktiga. Författarna har hämtat uppgifterna ur en avhandling gjord av Theano Moussouri vid University of Leicester. Kategorierna reflekterar funktioner som man kan förvänta sig att museer på olika sätt beaktar med hänsyn till museibesökarnas sociokulturella liv. Falk och Dierking betonar också att människors besök på museer är gjorda av fri vilja, vilket innebär att lärande på museum har en speciell karaktär i jämförelse med t ex skolan. Museibesök är samtidigt oftast kopplat till fritid och därmed också avkoppling vilket också gör att ett museibesök är annorlunda i jämförelse med andra former av lärande. För att förstå ett museibesök måste man som en följd av detta också försöka förstå varför människor går på museum över huvudtaget. Det är ju också ett fritt val att gå på museet eller att inte gå. Flera faktorer spelar in som t ex utbildning och bakgrund. Välutbildade människor går t.ex. oftare på museum. Likaså går människor som tidigt blivit introducerade till museibesök, av t.ex. sina föräldrar, också senare i livet på museum. För att få veta varför människor går på museum måste vi också veta deras personliga motivationer, värderingar och intressen etc. Moussouris indelningar är:

1. Utbildning. Man går till museet för att lära sig mer om något speciellt. Besökarna vill samtidigt få en känsloupplevelse, en estetisk upplevelse. Utbildning var den mest frekventa anledningen till att människor gick på museum.
2. Underhållningsfaktor. Man går på museet på sin fritid för att ha roligt och för att se nya intressanta ting i en avspänd, estetiskt tilltagande omgivning. Underhållningsfaktorn kom som nummer två på frågan varför man går på museum.
3. Socialt engagemang eller ett socialt nätverk. Ofta går man på museer med familjen eller med någon bekant. Att gå på museum är en speciell social företeelse inom familjen eller med vänner.
4. Tid i personens egen livscykel. Många besökare ser sitt museibesök som en markering av en händelse i deras egna liv. Som till exempel när de för länge sedan gick på museum med sina föräldrar.
5. Platsen. Man använder museet i regionen som en avkoppling och kulturell plats när till exempel gäster kommer på besök, eller när man gör en dagsutflykt. Museet är då en plats för en kulturell aktivitet som görs på fritiden, kanske som en rekreation.
6. Praktik. För att besöka museet tar man hänsyn till flera praktiska omständigheter som väder, tillgänglighet, hur mycket folk, entréavgift etc. (Moussouri i Falk & Dierking 2000 s.72)

De viktigaste motivationerna som museibesökarna hade var alltså lärande och underhållningsfaktorerna. Ofta var det båda dessa komponenter som var viktiga tillsammans. Man lärde sig samtidigt som man hade roligt. Utbildning respektive underhållning var inte avgörande för om besökaren skulle bestämma sig för att gå på museet, men det spelade en stor roll i ett val av en fritidsupplevelse.

Beträffande lärandet på museer har Falk och Dierking som en sammanfattning kommit fram till 8 punkter som man ser som att vara väsentliga för museibesökaren:

1. Motivation och förväntningar. Starkt motiverade människor lär sig bättre och lättare, liksom när en förväntan uppfylles.
2. Tidigare kunskaper, intressen och föreställningar. Detta har stor betydelse för lärandet men är samtidigt mycket personligt. Genom kunskap kan en besökare till exempel ha förberett sitt besök

och kan då också koncentrera sitt lärande kring just den företeelsen.

3. Val och kontroll. Det är viktigt att man så långt det är möjligt kan låta museibesökaren själv bestämma över vad och hur den vill lära. En fast dagordning eller förmedling av vissa fasta undervisningsmallar kan hämma lärandet.

4. Interaktioner med den egna gruppen som besöker museet. En integration med t ex egna familjemedlemmar där frågor och svar behandlas mellan individerna främjar lärandet.

5. Interaktion med andra som besöker eller vistas i museet. Information från museiguider eller annan museipersonal kan t ex både hämma och förhöja lärandet. Här krävs det en viss känslighet från museets sida för att underlätta ett lärande. Ett väl utarbetat sätt som främjar ett positivt tillmötesgående av besökaren främjar lärandet.

6. Förberedelsen inför museibesöket, hur man organiserar eller orienterar sig inför museibesöket eller i museet. En viktig faktor är att människor känner sig trygga i museet. Det är därför en fördel om man i förväg kan informera om museets regler och hur man bäst ska se på utställningarna.

7. Design. Eftersom museum visar originalverk är det viktigt att dessa placeras i ett meningsfullt sammanhang. "Appropriately design exhibitions are compelling learning tools, arguably one of the best educational mediums ever devised for facilitating concrete understanding of the world"(Falk & Dierking 2000 s. 139)

8. Händelser och upplevelser som sker utanför museet och som är påverkade av museibesöket. Människor lär sig inte allt inne på museet. Det kan dröja kanske veckor eller år efter innan ett lärande på ett medvetet plan kan ske. Lärandet kan då ske på en annan plats, som inte är på själva museet, men det kan ha en relation till ett av de besök som man har gjort på museet.

(Ibid. 2000, s.137 f).

Ovanstående genomgång av Falk och Dierkings forskning är mycket översiktlig och kortfattad. Jag har tagit upp deras undersökningar för att ge en bakgrund och visa på vad det finns för aktuell forskning inom museipedagogiken. Deras teorier har också en relevans om man jämför med verksamheten på Statens Museum for Kunst. Det går att dra flera paralleller med den praktiska situationen på museet.

Många besökare ser museet som en plats där de kan träffa andra människor. För många är det just denna aktivitet som de kommer ihåg och som är själva behållningen av besöket. Detta kan ju, samtidigt som det naturligtvis är bra, också leda till att besökaren inte tar till sig det som själva museiföremålet kan tillföra. Samtidigt är det ju så att om det är andra besökare man vill träffa så är det ju det som står i fokus, vilket innebär att besökaren tar lärdom av just detta. Kanske då en diskussion med den berörda partnern eller vännen kring ett konstverk som de ser på museet då trots allt ger ett lärande om föremålet, även om lärandet för museibesökaren sker omedvetet.

När det gäller barns utveckling och lärande, inleds lärandet genom att barnet först tar upp konkreta företeelser för att så småningom lära sig att förstå ett abstrakt tänkande. Tolvåringar uppfattar t.ex. den omedelbara verkligheten, först senare i utvecklingen kan de ta upp mer diffusa företeelser som intentioner, motivationer och tid. Efter hand kan människor utveckla ett allt mer abstrakt och komplicerat tänkande. När de blir vuxna kan de också som ytterligare ett steg, tänka över sitt eget tänkande, ett så kallat metakognitivt tänkande. Detta påverkar naturligtvis sättet att se även på bilder eller skulpturer på ett museum.

Att se på bilder, hur gör de som vet?

När man går på museum är det konstverk eller föremål som man ser på. Man använder alltså ögonen vilket i detta sammanhang leder in på ett resonemang om seendet i konsten. Jag tar därför upp aspekter på just seendet från olika håll eftersom det direkt har betydelse för

museipedagogiken och för guiden som ska bedriva museipedagogik. Det finns naturligtvis kunskaper om seendet och om seendet av konstbilder. Man kan alltså lära sig att se på konstbilder, frågan är hur generella dessa tekniker är med tanke på att det är enskilda individer som ser på konstverken. Jag tar upp detta för att visa på att de museibesökare som inte är vana vid att se på konst, och som inte heller har någon utbildning rimligtvis också ska kunna ha en behållning av att gå på ett konstmuseum. Det kan vara hämmande om man inte är påläst, men samtidigt måste det finnas andra kriterier för att kunna ta till sig det som konstverket kan ge. Museibesökaren är alltså inte konstvetare utan tillhör en annan kategori av besökare som på ett eller annat sätt ska kunna få en behållning av sitt besök. Michael Hansen talar t ex om att just den spontana ögonblickliga upplevelsen många gånger kan vara den intressantaste (intervju). Jag tror dock att man ska se det som att det är två skilda sätt att närma sig ett seende. Man har också olika målsättningar. Om jag påstår att den konsthistoriskt kunnige betraktaren upplever mer än betraktaren som inte är påläst så kan jag faktiskt ha helt fel. Om det är så skulle ju konsten egentligen endast göras för att tillmötesgå den konsthistoriskt bildade betraktaren och det tror jag inte är de utövande konstnärernas syfte. Snarare kan det vara så att den konstvetaren har ett annat syfte, som att t.ex. hitta nya rön för fortsatt forskning inom ämnet. Denna forskning kommer sedan museibesökaren till del kanske i form av en text om det specifika verket. Den litteratur som jag visar på i uppsatsen pekar dock mot att studier och lärande i ganska hög grad främjar vårt sätt att se på konstverk och förbättrar upplevelsen. Kännarskap är t ex en vetenskap inom konstvetenskapen som man många gånger säger innefatta ett ”idealt” seende. Man har inom konstvetenskaplig forskning talat om vikten av att lära sig att se, och syftar då på ett seende som innefattar en djupare mental process. Man talar t.ex. om upplevelsen av ett konstverk som ett resultat av ett specialtränat öga. Mihaly Csikszentmihalyi och Ricke E. Robinson är båda psykologer och de presenterar sin undersökning om seendet i boken *The Art of Seeing* (1990). Undersökningarna är gjorda med ekonomiskt stöd av J. Paul Getty Museum och Getty Center for Education in the Arts. Institutionerna är ledande i att finansiera olika konstprojekt. Det finns därför ett omfattande material om museipedagogik som kan refereras till dessa center. Boken är inte ett exempel på just kännarskap som ju är en vetenskap med den praktiska inriktningen att attribuera konstverk. Undersökningen tar i stället upp hur man ser på konstverk i mer allmänna ordalag, med inriktning av seendet som en psykologisk företeelse. Undersökningen är också gjord på 1980-talet vilket får konsekvensen att den tar upp just den tidens konstsyn. Det kan betyda att det som sägs är något präglad av sin tid. Detta gör dock inte undersökningen mindre relevant. Undersökningen har fortfarande relevans även om det idag finns konstverk som man inte alls närmar sig på samma sätt. Jag tar upp undersökningen för att jag tycker att intervjuerna som de har gjort ger en mycket intressant inblick i experters sätt att se på konst. Dessa experter har alltså möjligheten att varje dag se på och ägna sig åt konstbilder, vilket står i kontrast till museibesökaren som ju i allmänhet har helt andra förutsättningar.

De intervjuade är alltså intendent, pedagoger, och curatorer verksamma på högkvalitativa museer för konst. Alla är alltså insatta och mycket kunniga och vana vid att se på konst. Omdömena görs med andra ord av professionella. Undersökningen går ut på att ta reda på hur dessa insatta personer gör tolkningar. Man har genom undersökningen försökt ta reda på vad en estetisk upplevelse kan vara. Uttalandena är subjektiva, men ändå i viss mån styrda av de frågor som intervjuerna ställt.

The method of choice, then, was to ask people who ought to know, because of long training and professional involvement, what the aesthetic experience (assuming there is such a thing) is all about. This method in turn led us in the direction of interpretive social science, a branch of hermeneutic analysis based on empirical data and informed by knowledge accumulated in other branches of the social sciences. (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, förordet)

Undersökningen innehåller både en kvalitativ och en kvantitativ metod. Jag har dock endast gått igenom författarnas kvalitativa exempel. Det är för att begränsa, men också för att jag genom dessa intervjuer kunnat hitta intressant information om seendet. Jag tycker att det är en ovanlig samling av uttalanden om tolkningar av konstverk. Författarna kommer också fram till en möjlig definition av estetisk upplevelse:

....we can define it as an intense involvement of attention in response to a visual stimulus, for no other reason than to sustain the interaction. The experiential consequences of such a deep and autotelic involvement are an intense enjoyment characterized by feelings of personal wholeness, a sense of discovery, and a sense of human connectedness. (Ibid. s. 178)

Författarna tar i samband med undersökningen upp ett begrepp som en av författarna i tidigare i psykologisk forskning introducerat. Begreppet är *Flow* som innebär en sorts optimal upplevelse. För att uppleva flow krävs djup koncentration och självkontroll. När man upplever flow känner man att man genom sin kunskap kan behärska en situation. Författarna jämför t ex situationen med en bergsklättrares upplevelse av att behärska en utmanande situation. Ett annat exempel kan vara konfrontationen med ett konstverk som för betraktaren känns provocerande.

Man har delat in upplevelsen av flow i olika kategorier och jämfört dem med filosofen och estetikexperten Monroe C Beardsleys indelning av den estetiska upplevelsen. Man har då kommit fram till att upplevelsen av flow och Beardsleys olika kategorier är förhållandevis lika. Beardsleys indelningar är:

- 1/ object focus: the person willingly invests attention in a visual stimulus.
- 2/ felt freedom: he or she feels a sense of harmony that preempts everyday concerns and is experienced as freedom.
- 3/ detached affect: the experience is not taken literally, so that the aesthetic presentation of a disaster might move the viewer to reflection but not to panic.
- 4/ active discovery: the person becomes cognitively involved in the challenges presented by the stimulus and derives a sense of exhilaration from the involvement.
- 5/ wholeness: a sense of integration follows from the experience, giving the person a feeling of self-acceptance and self-expansion.

Motsvarande kategorier för upplevelsen av flow är:

- 1/ merging of action and awareness: attention centered on activity.
- 2/ limitations of stimulus field: no awareness of past and future.
- 3/ loss of ego: loss of self-consciousness and transcendence of ego boundaries.
- 4/ control of actions: skills adequate to overcome challenges.
- 5/ clear goals, clear feedback.
- 6/ does not need external rewards, intrinsically satisfying.

(Ibid. s. 7)

En konklusion som författarna gör är att människor föredrar upplevelser som är aktivt tydliga och fokuserade. Denna upplevelse står i kontrast till de upplevelser som man kan ha i det vanliga livet. Detta har också Parsons visat i sina undersökningar. T ex när han säger att Renoirs hund i en av hans målningar, markerar just hund, vilket gör att vi fokuserar. Jag tar upp mer om detta i avsnittet om Parsons kategorier nedan. Författarna skriver vidare om den estetiska upplevelsen i förhållande till upplevelsen av flow:

The most likely answer is that philosophers describing the aesthetic experience and

psychologists describing flow are talking about essentially the same state of mind. This in turn means that human beings enjoy experiences that are relatively more clear and focused than everyday life, a conclusion already drawn by Dewey¹. When this heightened state of consciousness occurs in response to music, painting, and so on, we call it an aesthetic experience. In other contexts, such as sports, hobbies, challenging work, and social interactions, the heightened state of consciousness is called a flow experience (Ibid. s. 9).

Här skulle jag vilja lägga till att även teorierna om kännarskap visar på att fokuseringen på något man intensivt erfar kanske är den viktigaste komponenten i upplevelsen av ett konstverk.

Författarna menar att den struktur av komponenter i medvetandet som ger en belönande upplevelse är samma både i den filosofiska modellen och i flow-modellen. Filosofer har naturligtvis olika tankar om den filosofiska upplevelsen och denna har talats om och diskuterats allt sedan Platon som dock på ett sätt var emot den estetiska upplevelsen som en verklig företeelse. Konsten var endast en skenbild enligt Platon, en avbild av en idé om det verkliga. Filosofen Kant lade sedan grunden för att människan såg en skillnad mellan det verkliga och människans upplevelse av det verkliga, ett synsätt som sedan har präglat all estetik fram till vår tid. I ett pedagogiskt sammanhang tar man upp John Dewey som ser den estetiska upplevelsen som en upplevelse av en organisk helhet, en modell för den högsta formen av organisation av medvetandet. Författarna tar upp flera filosofer och estetikforskare men också författare vars forskning är relaterad till psykologi som t ex Gardner, Winner och Parsons (Ibid. 1990, s. 9ff). Csikszentmihalyi och Robinson har i sin undersökning kunnat identifiera och urskilja fyra sätt att uppleva konst:

1/ En perceptiv respons där man fokuserar på balans, jämvikt, form och harmoni.

2/ En känslomässig respons som svarar både mot vad bilden uttrycker i känslor och vad betraktaren själv upplever genom t ex associationer till det egna känslolivet.

3/ En intellektuell respons som svarar mot teoretiska aspekter samt konsthistoriska frågor.

4/ En kommunikativ respons genom vilken betraktaren relaterar mot eller till konstnären, eller till den tid som konstnären levde och till kulturen, på så vis att denna kan nås med verket som ett medium.

Csikszentmihalyi och Robinson har sedan ställt intervjufrågorna på så sätt att svaren kan relateras till de fyra sätten som de kunnat identifiera. (Ibid. s. 28)

När man står framför ett konstverk, alltså är seende i praktiken, är det ingen som menar att man upplever konstverket efter kategorier i en viss ordning. Man blandar naturligtvis de olika sätten, beroende på kunskap, bakgrund etc.

Att känna igen bilder

Innan jag kommer in på den tredje amerikanska undersökningen dvs. Parsons kategorier, tar jag nedan upp något om den konstvetenskapliga forskning som kallas för kännarskap. Denna bygger mycket på att man använder en konstnärs stil som ett kännemärke. Genom att känna igen denna stil kan man attribuera t ex en teckning eller målning till den rätta upphovsmannen. Jag beskriver något om metodens förutsättningar och citerar sedan, som ett exempel, några utdrag ur en essä om vetenskapen skriven av konsthistorikern Richard Offner. Texten är publicerad i samband med utgivningen av en konstabok som handlar om 1400-talets konstabilder i Italien. Det finns dock sedan inte någon anledning att gå djupare in på

¹ Författarna refererar här till John Deweys bok *Art as experience* (1934).

kännarskapets utveckling eller ursprung. Jag redovisar därför helt kort resultatet av en mångårig forskning som en sammanfattning. Denna stämmer förhållandevis bra med vad man i nutiden tror är ett bra förhållningssätt när man ska se på konst. Alltså för att få den intressantaste och mest utvecklande upplevelsen när man studerar och ser på konstföremål. Jag inleder nedan med att ta upp något om vad Parsons med flera sagt om just stilens betydelse.

Några aspekter på stilar i konsten

Parsons diskuterar i sina undersökningar en bild av Paul Klee där motivet är ett abstraherat ansikte och där ögonen dominerar. Målningen fungerar som bild i en modernistisk kontext, något som barn och unga från början naturligtvis inte tar någon hänsyn till eftersom de inte har den kunskapen. Om man knyter an till Parsons kategorier upplever man t.ex. vid en viss ålder inte något speciellt med dessa ögon. De bara liksom finns där, stirrande utan att göra någonting. Litet senare, för att gå händelserna lite i förväg, kan vi uppleva att ögonen är uttrycksfulla och att det kan finnas en person bakom. Om vi fortsätter ytterligare ett steg tycker man antagligen att ögonen är målade helt fel. De ser konstiga ut, är vaksamma, det ena ögat sover det andra är vaket. Till slut, när man kommer till de sista stadierna, blir det viktigt vad andra säger. Stil i konsten är ett uttryck för denna gemensamma kulturella kod. Även konstnären är en del av denna gemensamma kod som i konstbilden blir till en gemensam stil. Konsthistorikern Erwin Panofsky skriver i en publikation, första gången utgiven 1955 att:

any good painting expresses the basic attitude of a nation, a period, a class, a religious or philosophical persuasion - all this unconsciously qualified by one personality and condensed into one work. (Panofsky, 1970, s. 37)

I en diskussion om stil tar Parsons också upp konstfilosofen Arthur Danto för att förklara vårt förhållande till målningar i steg tre. Vi kan känna igen en stil genom ett karakteristiskt sätt att måla, men det är genom känslorna och det expressiva uttrycket som målningens idé kan förstås. Det kan bli ungefär som att känna igen en person.

The structure of a style is like the structure of a personality. And learning to recognize a style is not a simple taxonomic exercise. Learning to recognize a style is like learning to recognize a person's touch or his character. In attributing a work to a person, we are doing something as complex as attributing an act to a person when we are uncertain of his authorship. We have to ask whether it would have been consistent with his character, as we have to ask whether it would have been consistent with his corpus. (Danto, 1981, s. 207, Parsons, 1987 s. 105).

Att känna igen stil är kännarens medel att attribuera ett konstverk till en viss konstnär. Även barn kan på sin nivå, lära sig att känna igen en stil och genom det namnge vem konstnären är. Konsthistorikern Margaret Finch säger om stil i förhållande till konstnären:

For one thing, you may notice that the painting is done with very bold brush strokes, and you may happen to know that this type of brushwork is typical of van Gogh. This distinctive brushwork identifies the work for you as clearly as a signature. In this case we can say you have recognized van Gogh's style.

Style may be defined as those distinctive characteristics that enable the observer to link an artwork with other works. There are fundamentally two types of style; these are an individual's personal style, and the style common to a group of artists. (Finch, 1974, s. 1; Parsons, 1987, s. 107-108).

Dessa analyser och diskussioner om stil som görs av konstexperter, skulle man kunna kalla typiskt konstvetenskapliga idéer. Parsons skriver:

For it is one of the functions of art historians to put paintings in groups, whether by individual artists, movements, or periods. These groupings play an important role in our understanding of our

tradition; and this idea of style is an important professional tool for art historians (Parsons, 1987, s. 108)

Ytterligare några aspekter som går att knyta an till kännarskap och till seendet av konstverk har också med stil och ett konstvetenskapligt förhållningssätt sätt att göra. Psykologen Gardner kallar denna syn för en traditionell syn och säger:

According to the traditional view, a gifted connoisseur can "feel" himself into the artist's place, where he experience the artist's emotions, ideas and creative processes. (Parsons, 1987, s. 108)

Ett sätt att känna in den kreativa processen i konstbilden

Jag citerar nedan i urval ett avsnitt av en text skriven av konsthistorikern Richard Offner. Texten tar upp den vetenskap inom konstvetenskap som kallas kännarskap. Detta är en vetenskap där man med hjälp av intränad kunskap om själva stilen i verket kan attribuera osignerade målningar eller teckningar till en viss konstnär. Essän är publicerad som ett avslutande kapitel i en bok som handlar om 1400-talets konst i Italien. Vetenskapen om kännarskap började alltså med att man analyserade denna typen av konstbilder. Offner förklarar metoden i essän "An outline of a theory of method".

När man ser på ett konstverk går man följaktligen igenom en process. En begränsning av metoden är att den bygger på en bedömning av bilder med ett föreställande motiv. Texten berör alltså konst från 1300- till 1400-talet och den har ett tydligt budskap som den seende kan ta till sig genom att känna igen sig i de figurer som avbildas. Denna möjlighet finns ju inte när man till exempel ser på abstrakt konst, en typ av konst som introducerades i början av 1900-talet och som vi idag är mycket vana vid att se och kan ta till oss på ett kanske helt annorlunda sätt.

Citat i urval

In the search for identity of the master of a single work or group, accordingly, it would be necessary to remember how intricately involved a hypothetical personality was with others, how much more objective the *methods of discovery* have consequently to be from those of preceding generations.

To find a personality one must discover *the term* common to a given series of works.

Shape is the ultimate *unit of style*.

It is thus in terms of *shape* that we divine style;

As long, however, as it remains an *experience*, the *actual shape* carries the *radical rhythm*, that pervades the whole work of art. *This rhythm sustained at its own pitch, holds the constructive vitality of a work of art*. By it every part is absorbed in the whole in a *synthetic tension*, as every sense is absorbed in *its experience*; and by it all *the associated aspects of the shape* are drawn into the *aesthetic vortex*.

Thus by moving from the *actual shape* to the *typical shape*, we are relating one work to others by the same *creative identity*.

-attribution, in reality, being no more than the *recognition of a recurring experience*, with free variations.

(Offner, 1972, s. 131f)

Parsons kategorier om estetik och seende

Även om elever går i samma klass dvs. i samma ålderskategori kan de biologiskt sätt befinna sig i olika utvecklingsstadiet. Som visare eller guide måste man dock som sagt ta till vissa

generaliseringar. Man anpassar visningarna efter elevernas ålder. Michael Parsons indelningar som jag redovisar för nedan, handlar om hur människor ser på bilder. Indelningarna är gjorda i förhållande till olika kunskap om att se på bilder, vilket betyder att man genom träning i att se och genom att läsa kan öka sina möjligheter att fördjupa seendet. Man kan använda indelningarna på barn men de kan också användas överlag oberoende av ålderskategorier.

1. Vi uppfattar bilden intuitivt och söker efter favoritteman och speciellt färger som vi tycker om. Realism eller abstrakt är inte det viktigaste. Vi uppfinner saker om bilden som vi kan associera till.

2. Realism och representation är det viktigaste. Vi tar reda på vad bilden handlar om och tycker sedan antagligen om den. Vi tycker om det som för oss är vackert. Viktigt är att bilden ska representera något. Vi uppskattar ett skickligt utförande. Vi kan göra vissa distinktioner mellan t ex bra eller dåligt.

3. Uttryck och expressivitet. Vi tycker att bilden ska ha ett kvalitativt uttryck. Den ska kunna ge en känsla av något, vilket är viktigare än om den liknar något. Det vackra, realismen eller konstnärens skicklighet är inte det viktigaste.

4. Man förstår att konsten är en del av en tradition. Man ser på stil och form eftersom det är gemensamma kategorier. Man kopplar också stil till historia och kan se en vikt i både det litterära och stilistiska. Man respekterar och kan dra nytta av konstkritik.

5. Autonomi. Vi vill göra bedömningar också i förhållande till en social omgivning. Vi ser dialogen som viktig för att kunna göra dessa bedömningar. Vi vill göra en individuell bedömning men en intersubjektiv förståelse är också viktig. Vi förstår också att konsten alltid kan omvärderas.

(Parsons, 1987, s. 20f)

Parsons är inspirerad av forskning om kognitiv utveckling och har, när han gjort sina indelningar i första hand tagit intryck av Lawrence Kohlbergs forskning om hur vi gör moraliska bedömningar. Utgångspunkten är Habermas som gör en kognitiv uppdelning i 1/ den yttre verkligheten (empirical), 2/ den sociala verkligheten som består av normer (moral) och 3/ det egna självets värld (estetik). Med detta som utgångspunkt delar Parsons in den kognitiva utvecklingen i tre korresponderande linjer, och refererar till Piaget som tar upp vår förståelse av den yttre verkligheten medan Kohlberg tar upp förståelse av vår sociala värld, bestående av normer. Parsons plats är att ta upp den tredje linjen vilket innebär att ta upp hur vi kan finna något om oss själva. Parsons skriver:

In Philosophy I found it most powerfully expressed in the work of Collingwood, Dewey, and Langer. The book clearly adopts this traditional view: that a response to art is an implicit exploration of self and of human nature. (Ibid.1987, förordet)

I Parsons indelningar löper en linje från ett tidigt stadium av upplevelser till ett mer sofistikerat seende av bilder. Parsons jämför utvecklingen med Hans Georg Gadamer's forskning om hermeneutiken även om denna forskning mer berör tolkningar av texter. Gadamer skriver:

The process of interpretation itself has a hypothetical and circular character. From the perspectives available to him, the interpreter makes a preliminary projection of the sense of the text as a whole. With further penetration into details of his material, the preliminary projection is revised, alternative proposals are considered, and new projections are tested. This hypothetico-circular process of understanding the parts in terms of a projected sense of the whole, and revising the latter in the light of a close investigation of the parts, has as its goal the achieving of a unity of sense: an interpretation of the whole into our detailed knowledge of the parts can be integrated without violence. (Gadamer, 1997, Citerat i Parsons, 1987, s. 81)

Parsons menar alltså att texterna och analyserna mycket väl går att knyta till tolkningar av konstverk. Det är också intressant att knyta an resonemanget till kännarskapets teknik inom

konstvetenskapen så som Richard Offners text visar. Gången är densamma på så vis att när man ser på ett konstverk gör man först en generell överblick för att därefter se på detaljer som efter flera steg åter blir till en helhet. På ett liknande sätt visar undersökningar (Falk & Dierking, 2000) på hur museibesöket kan ha betydelse för ett lärande i en bredare kontext, som t ex att kunskapsinhämtande eller lärandet kan dyka upp först senare och kanske i ett helt annat sammanhang.

Museipedagogik har alltså en viktig och allomfattande roll där flera komponenter har betydelse. Besökaren själv är en förutsättning, men naturligtvis också konstverket som bär ett innehåll. Som jag tidigare nämnt spelar även museets arkitektur en roll. Och till slut också de andra människor som vistas i museet samtidigt, det kan t ex vara en bekant eller släkting, eller någon helt annan person som också besöker samma museum. Parsons indelning löper kan man säga från ett enkelt seende av enskilda komponenter till ett alltmer komplicerat seende som till slut också innefattar en påverkan från andra människor, konstverkens kontextuella sammanhang och individens egna upplevelser och intryck av t ex texter, av vad en guide har sagt eller av ett samtal med någon.

Utgångspunkten i Parsons undersökning är att barn och ungdom från ca 5 eller 6 år upp till 18 år genomgår olika faser i samband med att de utvecklas till att bli vuxna. Detta påverkar naturligtvis också seendet av konstverk. Om man följer Parsons indelningar kan man alltså kort säga att yngre barn intresserar sig i första hand för något som är vackert, t.ex. en färg. Man är i denna ålder inte helt ointresserad av abstrakt konst. I ett nästa steg börjar de alltmer att intressera sig för realism, de är då i åldern 7 eller 8 år, för att kanske i de begynnande tonåren åter intressera sig för t ex abstrakt konst, men också för realism fast då i större utsträckning som en expressiv företeelse. I en undersökning (P. Machotka, 1966) där resultaten framkommit genom barn och ungdomars kommentarer har man kunnat visa att 3% av barn i 7-årsåldern nämnde realism i bilder, 32% av kommentarerna berörde realism av barn i 11-årsåldern medan 19% av 17-åriga ungdomar nämnde realism i sina kommentarer. Andra undersökningar har också kunnat visa att 8 - 12 åringar bestämt menade att konst ska vara realistisk, medan 4-7 -åringar och 14-16-åringar inte hade detta krav. Parsons nämner också forskare som Gardner, Winner och Kirchner som förebilder (Parsons, 1987, s. 42).

Parsons tar sin utgångspunkt i sådana här undersökningar när han delar in seendet i fem utvecklingsstadier. Som exempel använder han flera målningar som representerar olika uttryck. I en målning av Renoir är motivet en kvinna vid ett cafébord. På bordet har hon lyft upp en liten hund som hon på ett lekfullt sätt umgås med och kysser. I steg ett handlar det bara om att tycka om hunden, och antingen älskar vi hunden eller också inte. Om hunden t ex hade varit ful eller arg så skulle det enligt steg ett vara en dålig målning. I nästa steg, dvs. steg två, relaterar vi vår upplevelse mer till andra, och när vi ser kvinnan på bilden leka med hunden uppfattar vi hunden som söt. Hunden är en söt hund och skulle så vara även om vi inte själva riktigt gillade den.

At stage one we loved the dog; at stage two we see it as loveable, because we assume that others will love it. This implies that it would still be loveable even if we ourself don't love it. And the painting would be good, even though we don't like it. (Ibid. s. 42-43)

Karaktäristiskt för en målning med ett realistiskt motiv är att det visar något som är avbildat ur verkligheten. I det här fallet ser vi lite extra på hunden. Hade det varit i verkligheten hade vi mer konstaterat att det var en söt hund utan att mer reflektera över det. Men när den är avbildad på en målning uppfattar vi hundens söthet mer intensivt. Kanske är det så att när man har sett Renoirs målning är man mer benägen att se det charmiga hos hunden. Man har kanske lärt sig att se charmen i alla hundar. Parsons liknar detta vid ett slags empati:

Paintings also teach us to admire things that we previously did not. I may not have liked dogs

till I saw the Renoir. Now that I have seen it, and the loveliness of the dog, I do like dogs; or at least I understand why other people like dogs. This understanding is from the inside, as it were, a matter of empathy: I can see those qualities that dog-lovers love.

Om vi fortsätter till steg tre i den här genomgången av kategorierna, beaktar vi i det stadiet mer av insikt än vad vi gör i steg ett eller två. Vi beaktar också uttrycket eller expressiviteten och ser detta som ett uttryck för en subjektivitet antingen hos konstnären eller hos oss själva. Först i nästa steg, alltså i steg fyra går vi över till att beakta en intersubjektivitet där kanske både konstnären och våra egna tankar beblandas och uppgår i en odelbar helhet. Jag skulle vilja likna känslan vid att vi genom att förstå får insikt i något som vi tidigare har haft kunskap om, men någon komponent har i det tidigare skedet liksom saknats. När denna komponent kommer till, som i det här fallet genom målningen, upplever vi en förståelse. I detta resonemang är det intressant att jämföra med filosofen Benedetto Croces teorier om estetik, där han menar att den estetiska upplevelsen ingår i en process som består av att vi formulerar en intuition som tidigare inte varit formulerad (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, s. 9f).

Karakteristiskt för steg tre är också att vi är medvetna om vad vi gör, alltså att vi ser på en målning. Vi kan också förstå att det är en skillnad i att tala om målningen och i att tala om oss själva. I steg tre är vi mycket intresserade av våra egna upplevelser, men vi kan samtidigt registrera konstnärens mening med målningen. Vad som uppehåller oss i steg tre är aspekter på upplevelser, mening, känslor etc., ofta subjektiva saker (Parsons, 1987, s. 70f). Parsons undersökningar visar också att det tar tid att koordinera den egna upplevelsen med en känsla för konstnärens expressiva uttryck och Parsons uttrycker det som att:

The North pole implies a South pole, though it takes time to see that. The subjectivity of the artist implies the subjectivity of the viewer. This insight completes the basic structure of stage three, which consists of the dyadic relation between the artist and the viewer, mediated by the painting. (Ibid. s. 76)

Jag fortsätter nedan att göra en konklusion av Parsons indelningar. I steg fyra respektive steg fem är det speciellt den övergripande kontexten som är viktig. I steg fyra blir det t ex viktigt att ta med andra i en dialog, diskursen blir viktig, liksom kontexten och att vi försöker att formulera oss i ord för att förstå (Ibid. s. 80ff). Vi gör nu också tolkningar. (Jfr. Gadamer och Offner som jag nämnt ovan). Karakteristiskt för steg fyra är vidare att vi nu är medvetna om att vi gör avvägningar om t ex form, material, uttryck och väger in alla dessa komponenter i en tolkning. Samtidigt blir den mening som bildas en intersubjektiv mening dvs. den kan ha mening inte bara för individens egna subjektiva jag utan också en mening som går att dela med andra och med konstnären som har gjort verket. I steg fyra kan vi också utöka vår tolkning till ett allt mer detaljerat seende och vi ser liksom mer och mer i målningen. Viktigt i steg fyra är också att vi kan ändra en ståndpunkt i förhållande till vad omgivningen säger. Vad som i första hand gäller i detta steg är det som kan artikuleras offentligt med andra. Vi betraktar inte längre den personliga subjektiva synen som den viktigaste.

I steg fem lämnar vi dessa sätt att se för att ge oss in på för oss själva kanske djupare vatten men fortfarande i en relation med andra. Denna relation har dock i steg fem mindre betydelse för vår upplevelse, snarare konstaterar vi mer objektivt andras åsikter för att i stället lita mer på vår egen förståelse samtidigt som vi får ett redskap till att ifrågasätta t o m konstverkets mening. Vi kan alltså kritiskt fråga oss om konstverket har någon mening för oss själva i vår egen utveckling.

Stage five in the *postconventional* stage. We no longer accept judgments on the authority of the tradition, but examine them for ourselves. (Ibid. s.121)

Vi gör naturligtvis egna bedömningar i alla stadierna, men i steg fem är de mer underbyggda

och känns mer relevanta som om att de också bottnade i en förståelse som är vår egen. Vi gör i steg fem hela tiden nya bedömningar genom att se på verket, lyssna till andra, tolka, läsa texter om verket för att återkomma till en förståelse. Parsons (1987) gör jämförelser med den hermeneutiska cirkeln.

It is a cyclical process, a going back and forth between description, interpretation, and judgment, sometimes the two or the three of them all at once, much as the hermeneutic circle cycles around and around. It follows that our judgments will be as varied as our descriptions and interpretations. Judgments at the later stages is rarely a matter of saying that something is good or bad, graceful or sad. The more complex our response, the more complex our judgment. It could hardly be otherwise. (Ibid. s. 123)

I en kort sammanfattning av kategorierna kan man säga att i steg två dominerar det föreställande, i steg tre är vi intresserade av det expressiva och i steg fyra är det mediet som intresserar oss. I steg fem är vi självmedvetna och gör mer kritiska bedömningar genom att ta reda på olika omständigheter. Vi samlar ett material för att kunna göra en egen bedömning.

Museipedagogens roll och museibesökarens roll, en frågeställning

Det är en skillnad i kunskap mellan museibesökaren och museiguiden som innehar faktakunskaper och andra viktiga kunskaper som är allmänt vedertagna att gälla som kriterier för hur man bättre kan förstå konstverk. Jag bortser i den här undersökningen från de museibesökare som t ex går på konsthögskolor eller som läser konstvetenskap. Uppsatsen berör problemet att visa konst för människor som har andra kunskaper än just konstkunskaper. Denna grupp är också i majoritet av de människor som besöker museer. Resonemanget gäller vuxna besökare. För skolklasser är det uppenbart att det kan vara deras första besök på ett museum. I och med att människor har andra kunskaper blir det viktigt för museiguiden att försöka hitta ingångar som gör att just dessa kunskaper kan användas för att ernå någon form av lärande. Det blir därför viktigt att mötet med museibesökaren blir till ett sorts öppet möte där respektive parter är medvetna om att förutsättningarna är olika. Jag tar inte upp några värderingar om vilken kunskap som skulle vara bättre eller sämre, även om det ligger i sin natur att det kanske är bra att kunna, i alla fall något, om konst när man ska se på konst. Samtidigt kan den kunskap som besökarna innehar vara intressant som ett komplement till den ibland ganska strikta och linjära kunskapen som kan känneteckna den konstvetenskapliga kunskapen. Som jag visat finns det t ex på Statens Museum for Kunst två grupper som förhåller sig på olika sätt när de visar konstverk, dels konstvetare, dels konstnärer. Konstvetarna blickar ofta bakåt i tiden och ser t.ex. på stilar och gör jämförelser och placerar in föremålet eller konstverket i ett sammanhang. Konstnären däremot, tar sin utgångspunkt i vad konstverket uttrycker. Vad är det som gör att vi inför det eller det verket kanske känner obehag? Hur har konstnären gjort för att uttrycka denna expressivitet? Finns det en själ i konstverket, och hur har i så fall denna uttryckts? Vad använder konstnären för medel? Museibesökaren kommer på ett sätt in som en tredje part, och snarare är det ganska personliga företeelser som ligger till grund när han/hon ser på konstbilderna. Det är denna del av konstupplevelsen som museiguiden och museipedagogiken måste försöka främja och uppmuntra som en acceptabel ingång till att förstå konstbilder. För att detta ska kunna vara möjligt krävs det av guiden eller visaren en lyhördhet inför den besökande men också en öppenhet för andra experters tankar om konst. Grundläggande måste vara att all konst är gjord för att kunna upplevas av alla människor och därför behandlar bra konst sådana värden som egentligen alla människor kan ta till sig. Måste inte därför museipedagogik göras i dialog mellan människor med skilda uppfattningar och förutsättningar? Samtidigt kan man i sammanhanget inte bortse från att kunskap på ett eller annat sätt kan underlätta ett lärande och en förståelse, det är ju det som pedagogik är till för. Jag hoppas att uppsatsen ska kunna visa

på olika sätt och vilka förutsättningar man som museipedagog står inför i mötet med museibesökarna.

2. Museipedagogik vid Statens Museum for Kunst



Innan jag kommer närmare in på att ta upp museipedagogik och lärande visar jag nedan på hur man arbetar på Statens Museum for Kunst i Köpenhamn. Man har där flera pedagogiska verksamheter som kan komplettera varandra och på så vis ge fler museibesökare en så bra pedagogisk situation som möjligt.

Unikt för ett sådant här stort museum är det antal konstverk som man exponerar i de permanenta samlingarna. Dessa består av målningar och skulpturer från nästan alla tider men främst av konst som är gjord under medeltid och fram till nutid. Att göra visningar ur ett historiskt perspektiv är därför möjligt. Man kan alltså visa stilar från flera olika epoker främst från europeisk konst, alltså konst från den västerländska traditionen. Man visar dock också målningar från Islamsk tradition som t ex ikoner från medeltiden, men dessa samlingar är inte dominerande. Museet har också en stor samling avgjutningar i gips efter marmor och bronskulpturer från antik och romersk tid. Dessa avgjutningar är placerade i en byggnad som ligger nere vid stadens hamn. Man har för ändamålet inrett ett äldre magasin. Byggnaden är också öppen för allmänheten.

Museet är Danmarks centrala konstmuseum och de har det folkliga uppdraget att så långt möjligt visa samlingarna som ju enligt de skattemässiga reglerna egentligen är alla danskars egendom. På hemsidan skriver man om museets uppdrag:

Statens Museum for Kunst er landets hovedmuseum for billedkunst og er forpligtet til at formidle kulturarven videre til de kommende generationer. Derigenom kan den enkeltes identitet blive styrket. Børn og unge har i de sidste par år været en stigende del af de museums besøgende. Det har af den grund været naturligt at forbedre rammerne for formidling af kunst til netop denne målgruppe i forbindelse med om- og udbygningen af museet. Som en helt ny ting vil man derfor ved genåbningen finde et Børnenes Kunstmuseum. (Museets hemsida www.smk.dk, under strategi og handlingsplan - for Børnenes Kunstmuseum)

Detta är en viktig utgångspunkt för hela den pedagogiska verksamheten. För att klara det statliga uppdraget har man en utvecklad pedagogisk organisation. Förutom den grundläggande pedagogiska verksamheten finns sedan 1998 det nämnda Børnenes Kunstmuseum. Detta grundades genom en privat donation och idén med museet som ligger inom det större museet är, att på ett specialinriktat sätt visa originalkonst för barn och ungdomar. På museets hemsida presenterar man museet som:

Idéen med Børnenes Kunstmuseum er at skabe rammer for børn, hvor de kan fordybe sig i et udvalg af originale kunstværker. Derfor er der kun plads til en skoleklasse i hvert udstillingsrum. Kun på denne måde er der ro omkring billeddialogen mellem kunstværk og børn.

Karakteristiskt för verksamheten är att man gör speciellt anpassade utställningar. Detta betyder att man öppnar för flera pedagogiska möjligheter, vilket t ex kan vara att hänga bilderna lite lägre än vanligt. Visningarna kan också göras lite mer avskilt från den övriga verksamheten. På så vis stör man de vanliga besökarna mindre. Samtidigt är det smickrande för barnen att komma till en utställning som är gjord enbart för dem. Förutom denna specialgjorda utställning har man också inrett en verkstad där de besökande barnen i anknytning till visningen har möjligheten att arbeta med färg och pensel eller annat material om det t.ex är en skulptur som de har valt att bygga.

Utställningarna som görs på Børnenes Kunstmuseum är av hög kvalitet och man lägger ner stor omsorg vid uppsättningarna. Man använder museets samlingar och plockar ut originalverk som passar in i ett i förväg bestämt tema. För att komplettera visningarna har man naturligtvis också tillgång till museets permanenta samlingar där visningar regelbundet också görs. Hur eller var visningar genomförs kommer man överens om med respektive skola och skolklass. Som i alla pedagogiska sammanhang är det en komplex verksamhet som hela tiden kräver att man gör undantag. Så är det också med Børnenes Kunstmuseum, ibland kan man använda utställningen, men ibland kan det visa sig vara bättre att gå runt i samlingarna. Børnenes Kunstmuseum har sina lokaler i anslutning till museets avdelning för modern och nutida konst. Verksamheten har alltså kommit igång i och med en tillbyggnad av Statens Museum for Kunst.

Visningarna på görs i tvåtimmarspass. Den första timmen visar man utställningen genom att gå runt i samlingarna samtidigt som man för en dialog med eleverna. Därefter följer en timmes verkstadsarbete. För vissa gymnasieklasser har man också arrangerat längre pass. Då varar besöket i fyra timmar. Först presenteras utställningen av guiden, eleverna arbetar sedan i grupper och diskuterar sinsemellan. Därefter gör man gipsavgjutningar under ett tvåtimmarspass i verkstaden. Tiden är väl tilltagen för att man ska kunna göra avgjutningarna. Det tar en viss tid för gipset att bränna och under denna tid kan eleverna t ex äta lunch eller ta en fikapaus (intervju med Michael Hansen, 2004).

Ett museums karaktär är viktig när det gäller de olika pedagogiska inriktningarna på det specifika museet. På ett museum med en stark historisk inriktning måste det på ett eller annat sätt vara väsentligt att i t ex visningar också ta med en historisk aspekt. Vid sidan av Børnenes Kunstmuseums pedagogiska verksamhet, fortsätter man i stort sett som vanligt med den traditionella pedagogiska verksamheten på museet. I denna har man också visningar för barn,

men då är beställningen gjord för att kunden i första hand vill se de permanenta samlingarna. Det kan också vara så att skolan eller beställaren vill ha en mer traditionell inriktning på pedagogiken, vilket denna avdelning kan erbjuda. Denna senare pedagogiska verksamhet består av en pedagogik som tar sin utgångspunkt främst i den konsthistoriska kunskapen. Visningarna görs mot bakgrund av konstvetenskaplig kunskap och visarna är, i alla fall just nu, konststuderande. Uppdelningen av pedagogiken i två enheter på museet beror också på att avdelningarnas föreståndare och visare är konsthistoriker respektive konstnärer. Konstnärerna, som förestår Børnernes Kunstmuseum, gör visningar för barn men har sedan också kunskapen att praktiskt visa barnen eller skoleleverna hur man arbetar i de olika materialen. För vuxna besökare finns naturligtvis inte detta behov och därför får visningarna för denna kategori en större teoretisk anknytning. Om man beaktar pedagogikens inneboende komplexitet kan man tycka att dessa arrangemang borde täcka så mycket som möjligt av de behov som finns. Och antagligen gör det också det, även om man på museet kan skönja vissa delade meningar om vad som är att föredra. Från många håll är idag den traditionella konstvetenskapen kritiserad för att vidmakthålla konservativa värderingar som kanske inte längre stämmer med den nutida konstens och samhällets utveckling. Den nutida konsten ser helt annorlunda ut, kanske mer annorlunda än man kan tänka sig. Något har skett i den grundläggande värderingen av den nutida konsten som gör att den för de flesta är mycket svår att ta till sig. Denna svårtillgänglighet försöker man överbrygga på Børnernes Kunstmuseum. Børnernes Kunstmuseum finns också i museets avdelning för nutida konst, vilket ytterligare motiverar syftet att ge skoleleverna en introduktion till den nutida konsten. Ett så stort museum som Statens Museum for Kunst har alltså resurser till att tillgodose museibesökare som är intresserade av äldre konst, men också av nutida konst samt också besökare som vill se teckningar och grafik. Den äldre tidens måleri och framförallt den grafiska samlingen omgärdas av en traditionell konstvetenskaplig status som ligger i samklang med kännarskapets roll i konstupplevelsen. En roll, såsom jag ser det, fortfarande har intressanta infallsvinklar och vars metoder kan användas till utvecklingen av ett seende som leder till en djupare förståelse av konsten. De traditionella ståndpunkterna har alltid på något sätt relevans, samtidigt som det är viktigt att den som vidhåller detta förhållningssätt trots allt måste vara öppen för förändringar. Det kan vara fel att säga att konstvetenskap sitter fast i något som inte längre är aktuellt eftersom det ligger i vetenskapens egen natur att hela tiden ifrågasätta sig själv och på så vis söka efter nya vägar och målsättningar. Det är också fel av traditionella konstvetare att se snett på en ny verksamhet som kanske bygger på andra rön. En successiv dialog mellan parterna måste vara fruktsam. Det leder till nya idéer om konstpedagogik som de båda lägren kan ha nytta av. Och förhoppningsvis är uppdelningen på museet ett resultat av en sådan dialog. Man kan på så vis nå flera besökare.

Metod

Avseende den eller de metoder som jag har använt har jag i första hand använt boken med titeln *Samhällsvetenskapliga metoder* av Alan Bryman. Den här undersökningen är kvalitativ och följer kanske inte till punkt och pricka Brymans uppställningar men det finns flera sätt som gör att undersökningen kan räknas till att använda sig av en kvalitativ metod. Bryman säger att den kvalitativa forskningen är induktiv vilket innebär att man under undersökningens gång kanske ändrar ståndpunkter eller frågeställningar. Genom att man förhåller sig öppen kan det alltså dyka upp saker som formar undersökningens fortsatta förlopp. Som exempel har det i den här undersökningen kommit upp aspekter under intervjun med verkstadsledaren Mikael Hansen på museet som gjort att jag valt en viss inriktning och då betonat dessa aspekter. Materialet har tolkats av den undersökande men bedömningar har också gjorts med tanke på att det som skolelever säger och gör också är tolkningar omgivningen. En tredje

viktig del som Bryman räknar med att höra till en kvalitativ undersökning är att den sociala verkligheten hela tiden är under förändring. De människor som deltar i undersökningen påverkar, skapar och konstruerar nya situationer, vilket gör att undersökningen är en rörlig process. Skillnaden mellan en kvalitativ och en kvantitativ undersökning är bl a denna föränderlighet. Vi en kvantitativ metod kan man ofta t ex ha en fast teori som ska verifieras och bevisas. Den kvantitativa utgångspunkten är också att det finns en objektiv verklighet och att forskaren kan göra undersökningen utan att påverka förloppet. Den kvalitativa forskningsteorin menar att detta förhållningssätt är omöjligt (Bryman, 2002, s. 35).

Jag tar nedan upp arbetsgången och talar där om hur jag gått till väga när jag gjort intervjuer och observationer. När jag gjort observationer har det skett i olika grader av deltagande. Bryman tar upp detta och visar på att man kan dela in deltagandet från ett fullt engagemang till att man håller en distans. Om man drar upp dessa skillnader på en linje rör det sig om 1/ Fullständigt deltagande, 2/ Deltagare som observatör, 3/ Observatör som deltagare och Fullständig observatör (Ibid. s. 286). Vid genomförandet av intervjun tar Bryman upp Steinar Kvaless lista på tio punkter för en framgångsrik intervju. Dessa punkter har jag försökt så långt det har gått att följa. Kvale menar att den som intervjuar ska vara: "Insatt, Strukturerad, Tydlig", han/hon ska: "Visa hänsyn", vara: "Sensitiv, Öppen, Styrande, Kritisk", och en person som: "Kommer ihåg, Tolkar" (Ibid. s. 306).

Aktuellt för den här undersökningen är några kännemärken som Bryman tar upp och som visar på kontraster mellan en kvantitativ metod respektive en kvalitativ. Jag tar upp ett urval ur Brymans punkter: "I kvalitativa intervjuer är intresset riktat mot den intervjuades ståndpunkter" "I kvalitativa intervjuer är det önskvärt att låta intervjun röra sig i olika riktningar, eftersom detta ger kunskap om vad intervjupersonen upplever vara relevant och viktigt" "Som en följd av detta tenderar kvalitativa intervjuer att vara flexibla och följsamma efter den riktning som intervjupersonens svar gör, och undersökningens fokus kan också anpassas efter de viktiga frågor som dyker upp under intervjun" (Ibid. s. 300).

Arbetsgång

Undersökningarna har utförts på Statens Museum for Kunst i Köpenhamn. Det stora utbudet av pedagogik och tillgängligheten har gjort att materialet varit förhållandevis enkelt att samla ihop. Museets indelning i en traditionell pedagogik och barnpedagogik i en speciell avdelning har dessutom kunnat ligga till grund för ett av uppsatsens teman. Min tanke var från början inte att undersökningen enbart skulle handla om pedagogik för barn, jag var dock noga med att barnpedagogik skulle ingå i undersökningen och nämnde detta intresse i min förfrågan till museet. Uppsatsen tar som en följd upp museets speciella avdelning för barnpedagogik. Vuxenpedagogiken finns dock med i undersökningen, men den ligger något mer i bakgrunden.

Det material som jag redogör för nedan är inhämtat genom 1. en intervju samt 2. två tillfällen då jag gör observationer av visningar för barn. Jag deltar också i de efter visningarna påföljande verkstadsarbetet. Dessutom gör jag ytterligare en observation i museets äldre avdelning där pedagogiken har en mer traditionell inriktning. Jag analyserar därtill ett skriftligt material som skolelever skrivit, och som handlar om de skulpturer som de sett på avgjutningssamlingen (Den Kongelige Afstøbningssamling).

Undersökningen är också kvalitativ (Ibid. s. 249f) på så vis att de bedömningar som jag gör är subjektiva och tolkande. Man kan säga att undersökningen bedrivs som en relation mellan mig som intervjuare och observatör, museipedagogerna och museibesökarna. Det förekommer samtal och ett gemensamt arbete med att t ex bygga skulpturer, skoleleverna har skrivit texter

om sitt museibesök etc.

För att få en överblick inleder jag undersökningen med att följa några visningar inne på Statens Museum for Kunst. I ett första steg följer jag en visning av målningar av den engelske konstnären William Turner. Visningen görs för en liten grupp barn. Denna observation är helt spontan och görs endast för att jag ska skaffa mig en någorlunda översiktlig kunskap om museets olika pedagogiska verksamheter. Jag får dock en bra bild av en visning som gjordes med guider från museets huvudpedagogiska verksamhet, som alltså inte är Børnenes Kunstmuseum. Efter detta övergår jag till att göra observationer av visningar för barn som görs av pedagoger på den avdelning som kallas *Børnenes Kunstmuseum*. Jag följer sammanlagt två visningar inkluderat deltagandet i verkstaden.

Genom avdelningens ledare på Børnenes Kunstmuseum, Michael Hansen, kom jag i kontakt med Tine Hecht-Pedersen, som är konstnär men också arbetar som timanställd pedagog på museet. Förutom att göra visningar för barn använder hon också museets inredda verkstäder till att bedriva undervisning i form av kurser för vuxna. Dessa samlas då oftast i en grupp på kvällen i verkstan.

Observationerna i verkstaden är egentligen inte deltagande observationer även om jag då och då ger eleverna några råd om hur de ska göra. Jag ställer också enklare frågor till eleverna. Jag uppfattar det som att eleverna har lite svårt att förstå svenskan som jag pratar. Men jag får ändå, en ganska bra kontakt som också innebär en förståelse från båda parter. Man kan t ex lösa praktiska problem med skulpturbyggandet tillsammans och på så vis nå en kommunikation. För att undvika alltför många missuppfattningar avseende danskan och svenskan förberedde jag frågor till eleverna. Strax innan de skulle ha sin visning bad jag dem att särskilt se på någon skulptur som de tyckte om och sedan skriva ner några rader om detta. Jag kunde på så vis få ett material skriftligen.

När jag genomförde intervjun använde jag en bandspelare för att i efterhand lättare kunna tolka det som sägs. Jag behövde inte heller under intervjuns gång skriva ner stolpar, något som skulle göra att jag endast var upptagen med att skriva ner i stället för att aktivt delta i intervjun.

Intervju med föreståndaren för Børnenes Kunstmuseum

Min inställning inför intervjun är att den ska genomföras som ett samtal. Steinar Kvale talar t.ex. om InterViews och syftar då på ett ömsesidigt beroende mellan den intervjuade och den intervjuande. Min vilja är att intervjun ska vara ett sådant samtal som kan leda till nya kunskaper och erfarenheter (Kvale, 1997).

Efter flera spontana samtal med Michael Hansen kan jag samla ihop frågor som jag före intervjutillfället ställer via e-post. Frågorna är ämnade att vara förberedande. Intervjun varar sedan, när den genomförs, i en timme och Michael Hansen redogör för sina uppfattningar om hur det är att göra visningar. Jag är intresserad av att få höra om Hansens egna uppfattningar samt hans inställning till att göra visningar. Intervjun vill jag placera in i kategorien semistrukturerad intervju (Bryman, 2002, s.301f.).

Jag inleder intervjun med att fråga om pedagogiken för de minsta barnen. Detta ledde till ett samtal om att visa konstverk för barn i olika ålderskategorier. I ett nästa steg frågar jag om barnens verkstad och om hur man såg på denna utifrån olika utgångspunkter på museet. Svaren på denna fråga ledde till ett samtal om att museet egentligen har två sätt att se på pedagogik. Jag har byggt vidare på detta och diskuterar i uppsatsen lite mer ingående hur pedagogiken kan relateras till dessa två olika förhållningssätt. En tredje aspekt som kom fram i intervjun är tal om hur man bäst lär sig när man som elev eller besökare ska gå på en visning

på museet. Ska man förbereda sitt besök, med risk för att man då går miste om en överraskningseffekt, eller ska man förbereda sig för att i teorin skaffa sig en grund och kunskap om de verk som man planerar att se i original? Talet i intervjun har lett mig in på att diskutera lärande på museet i förhållande till att se på konstverk.

Intervjun innehåller alltså tre huvudteman: 1/ Barnvisningar och om att visa konstverk för olika ålderskategorier. 2/ Betoning av antingen konstverkets expressiva uttryck eller en berättelse om dess historiska förutsättningar. 3/ En diskussion om lärande. Ska eleven förbereda sig eller inte inför besöket på museet?

När jag i uppsatsen talar om Michael Hansen i samband med intervjun så benämner jag honom också för den intervjuade. Denna beteckning gör att uppfattningen av uttalandena i diskussionen kan bli mindre personrelaterade.

Jag tar upp ett utdrag från e-posten med frågor inför intervjun i uppsatsens bilaga.

De frågor som tas upp är alltså de inledande då intervjuaren berättade om hur det är att visa för olika ålderskategorier. Frågorna om barnens verkstad tas upp och tal om olika syn på pedagogik tas upp i samband med frågan om verkstädernas vara eller inte vara på museer. Marknadsföringen tas upp på så vis att det blir ett tal om man som besökare skulle förbereda besöket eller inte. Frågor om strategi och handlingsplanen kommer inte alls upp och jag har tagit bort dessa ur e-postbrevet.

I stort sett alla uppsatsens delar är tolkande i en hermeneutisk betydelse (Bryman, 2002, s. 370, Kvale, 1997, s. 49, Helmstad, 1999, s. 39ff). Även de amerikanska undersökningarna inkluderat Parsons undersökningar är gjorda efter tolkande principer, och där i första hand filosofen Hans Georg Gadamer står som förebild. Intervjun görs t ex som en diskussion och ett samtal och jag väger in detta förhållande när jag redovisar intervjun. Man kan säga att intervjun är gjord av tolkningar och överväganden i flera steg. Under intervjun sker det successivt överenskommelser som styr innehållet. I nästa steg gör jag själv en tolkning av utsagorna när jag lyssnar av bandspelaren och slutligen placerar jag in ett urval av svaren i förhållande till annan forskning och till den praktiska situationen på museet och till de omständigheter som där råder under visningens gång.

Observationer av visningar och arbete i verkstad

De observationer som jag gör är ostrukturerade (Bryman, 2002, s. 276f). Jag använder med andra ord inte en i förväg uppgjord mall som jag under observationens gång följer och gör anteckningar efter. Jag deltar i första hand under visningarna som observatör, vilket innebär att jag i huvudsak lyssnar på visarens berättelse och elevernas svar, samt ser på elevernas olika beteenden och reaktioner inför det olika hållplatserna. Jag kan genom att jag följer med på visningen lägga märke till elevers frågor, vad de uppmärksammar mest, och var t.ex. fokus generellt ligger när de ser på konstverk. Vissa elever visar en frånvarande attityd, andra är aktiva och deltar i dialogen genom att ställa frågor etc. När jag gör observationer i verkstaden är jag något mer deltagande, men mitt agerande är ändå som ren observatör. Jag hjälper eleverna att bygga skulpturer där det behövs och deltar på så vis. Jag kan också som observatör t.ex. se på en förälders deltagande och då uppfatta den trygghet som detta kan medföra kanske inte bara för föräldrarnas barn, utan hela gruppen. För eleverna är det, uppfattar jag det som, en ganska stor upplevelse att få delta i en verksamhet på Danmarks största museum. Kanske är de vana som barn i en huvudstad, men det känns ändå som att det för de flesta eleverna är ett viktigt besök. Eleverna får också, efter avslutat besök, med sig sin egen skulptur hem samt en avgjutning i gips av ett lejonhuvud som görs på plats som ett demonstrationsobjekt.

När jag talar om observationer kan jag inte undgå att lägga en viss vikt vid att jag själv har erfarenhet av att genomföra visningar. Genom denna erfarenhet bygger materialet också på tolkningar som är gjorda med denna erfarenhet som en grund. Men som jag sagt ovan så har min strategi varit att så långt som möjligt försöka undvika att mitt eget deltagande stör kvaliteten på de uppgifter som jag kan få genom museipersonalens erfarenheter.

Redovisningen av observationerna gör jag i huvudsak som beskrivningar av visningarna och av verkstadsarbetet. Observationerna ser jag mer som att det är en bakgrundskunskap till analysen av texterna och till kunskapen om hur verkstadsarbetet kan fungera för eleverna. Jag menar att det skulle vara nästan omöjligt att ha en åsikt om denna verksamhet utan att i praktiken se hur den verkligen fungerar.

Elevernas reflektioner över konstverken i avgjutningssamlingen

För att få kunskap om hur elever ser på sitt museibesök har jag bett dem att under visningens gång välja ut någon skulptur som de tycker om och skriva ner några meningar om detta. Jag har också förberett några frågor som jag menar ska vara vägledande. Frågorna gav jag till elevernas lärare. Jag har önskemål om att eleverna ska arbeta två och två för att kunna stödja varandra. De flesta väljer dock att göra sin uppgift enskilt. Jag får in ett bra material som jag redogör för nedan.

Samtidigt kan jag nu i efterhand konstatera att frågor med fördel skulle kunna ställas på ett annat sätt än vad jag gjorde. Det skulle kunna leda till svar som berörde elevernas besök lite mer övergripande. Som frågorna nu är ställda så är de starkt inriktade på själva konstverket. Men de frågor som jag ställer till eleverna har naturligtvis också en relevans. Frågorna har jag delvis själv konstruerat. Jag är nyfiken på hur eleverna reagerar på konstverken och så långt möjligt vill jag veta något om deras känslor. Kan en skulptur t ex vara skrämmande. Ofta gör vi ju jämförelser med andra skulpturer eller med annan konst eller med något helt annat när vi ser på konstverk. Ibland funderar vi över hur skulpturen är gjord och vi frågar t ex varför konstnären har gjort så eller så. Vad som intresserar mig mycket är också vår relation till äldre konstverk och jag är nyfiken på hur eleverna ser på denna relation. Vad har de för tidsbegrepp? Men jag är också inspirerad av pedagogiken på Nationalmuseum i Stockholm, och har tagit intryck från deras hemsida, där de bl. a. tar upp frågor till elever. Frågor som de också rekommenderar lärare att använda som en introduktion när skolklasser ska se på konstbilder.

I de svar som jag får in har några elever följt frågorna, andra har endast tagit fasta på vad de tycker om och inte alls tittat på frågorna. Andra följer endast några frågor men inte alla. Frågorna gav jag till bildlärarna som ett hjälpmedel. Jag redovisar frågorna i uppsatsens bilaga.

Hur har frågorna besvarats? Jag läser igenom svaren och tar fasta på svar som jag tycker berör de frågeställningar som jag undrar över i uppsatsen. Hur ser elever på konst i sin ålder och vad kan vi lära av deras svar när vi själva, kanske som konstexperter, ska göra analyser etc.? Kan elevernas svar ge en vägledning till att se konsten på ett nytt sätt? Meningen är alltså inte att frågorna ska svaras på direkt. Huvudfrågan är att de under visningens gång väljer ut en skulptur som de tycker om eller reagerar särskilt på. De beskriver denna och berättar om sin upplevelse. Jag går igenom elevernas besök och svar i avsnittet ”Diskussion kring texter gjorda...”

Intervju, observationer och textanalys

Alla intervjusvar, bandade uttalanden och mottagna texter är på danska. Inför uppsatsen har jag själv översatt, tolkat och formulerat dessa till svenska. När det gäller benämningen på den person som gör guidade visningar använder jag termerna ”visare” och ”guide” synonymt.

Intervju med pedagogen och verkstadsledaren på Statens Museum for Kunst

Jag har ovan tagit upp något om pedagogiken på Statens Museum for Kunst. Om Børnenes Kunstmuseum och de verkstäder som man inrett för att skolelever ska kunna pröva hur det är att praktiskt bygga skulpturer eller göra målningar i anknytning till originalverken.

Den pedagogik som är mer inriktad mot nutiden eller som man i dag kallar för att vara mer anpassad till den nutida pedagogiska verkligheten har som sin huvudtes att den utgår från elevens eller museibesökarens egna upplevelser eller erfarenheter.

Detta är då i stället för ämnet i sig utgångspunkten vid lärandet och borde i bästa fall leda till, om man drar ut företeelsen till sin spets, att det egentligen är museibesökaren som avgör vad som ska ses, samtidigt bestämmer hur man ska se och vad det är som är väsentligt. (se fig. 3 i bilagan för denna typen av visning).

Michael Hansen (se färgbild i kapitlets inledning) som i sin pedagogik strävar mot att så långt möjligt låta elevernas erfarenheter komma till tals, förordar kanske inte pedagogiken enligt fig. 3. i bilagan, snarare använder han sig av ett mellanting mellan fig 1. och fig 3., vilket innebär att han för en dialog med de skolklasser som han möter.

Nedanstående är ett utdrag ur intervjun. Urvalet är gjort efter en grov indelning i tre teman.

1/ inriktning mot barnvisningar med betoning på dialogen och elevernas egna uttalanden och uttryck.

2/ inriktning mot en betoning av konstverkets expressiva uttryck i motsats till en historisk beskrivning av konstvetenskapliga fakta.

3/ inriktning mot en diskussion om eleven ska förbereda sig inför sitt museibesök. Är detta ett hinder eller en tillgång? Kan förberedelsearbetet hindra en spontan upplevelse av originalverken?

Förutom en diskussion kring ovanstående teman talades det i intervjun också om betydelsen av att lära eleverna att se den nutida konsten. Denna behöver inte alla gånger vara så komplicerad som man i allmänhet tror. En av museets målsättningar med visningarna är att överbrygga en gräns som ofta finns när man jämför äldre konst med nutida konst.

Tema 1: Inriktning mot barnvisningar med betoning på dialogen och elevernas egna uttalanden och uttryck.

I intervjun talar den intervjuade om vissa svårigheter med att t.ex. hitta det som eleverna är intresserade av. (jfr. också med Klafki, speciellt hans meningar om empati.)

MH: Mina svårigheter är, i alla fall i ett inledningsskede, att visa något som jag vet att de är intresserade av. Alltså konstverket ska ha någon förbindelse som de känner igen eller något som är välkommet för dem, det är också en av orsakerna till att vi gör specialutställningar för barn i Børnenes Kunstmuseum.

Problemet med denna målsättning är alltså att veta vad eleverna egentligen vill, och om man tycker sig veta detta ska man sedan också hitta ett bra sätt att tillgodose elevernas önskemål.

Om man beaktar att det kanske är 15 elever som går med på visningen så kanske metoden kan verka alltför individriktad. Men man brukar ändå kunna hitta gemensamma utgångspunkter. Alla kommer inte att bli helt nöjda, men tillsammans med den efterföljande verkstaden där några elever som kompensation kan finna sina uttrycksmöjligheter är chansen stor att många kommer att kunna hitta ett sätt för lärande. Den intervjuade talar om olika sätt som är användbara:

MH: Ofta gör vi utställningar med ett tema som kan vara svårt till och med för vuxna, men vi frågar alltid efter vad barnen kan intressera sig för.

MH: Det är viktigt att de får lov att formulera med sina egna ord, det blir en helt annan upplevelse för dem om de i förhållande till en konstbild i egna ord kan formulera vad just den bilden som hänger på väggen där handlar om. Det är svårare för dem att förstå när de enbart ska lyssna. De kan lyssna men om de själva får prata om bilden så kommer de också ihåg bättre.

Den intervjuade talar också om att även visaren måste lära sig genom att lyssna och känna efter var intresset finns någonstans.

MH: När man ska börja med att visa en ny utställning får man själv pröva sig fram med hur man bäst ska uttrycka det tema som är upplagt i utställningen. Man måste pröva för att komma fram till hur man bäst kan presentera utställningen. Efter hand blir man bättre och kan fråga barnen på ett riktigare sätt.

När man som visare känner sig för tar man också hänsyn till vilken åldersgrupp. Det är stora skillnader beroende på åldern vad eleverna vill se och vad de är intresserade av. Det är naturligtvis viktigt eftersom barn ser på olika saker beroende på om de t ex är 6 år eller om de är 10 år gamla.

MH: Man måste också lära sig att fråga i förhållande till deras skiftande ålder, det är olika att berätta för barn om de är 6 år eller om de är 12 år. Det är mycket stor skillnad. Sexåringar svarar med endast en mening, medan en 12 åring kan svara med flera meningar och kan kanske berätta en hel historia. Dessa senare kan också fråga tillbaka. Man kan bli utfrågad av de större barnen. De ställer en till svars och kan fråga: men vad menar du själv? Man känner sig då som en som vet mycket men man kan ändå inte alltid svara. Dessa klasser som är mellan 9 och 12 år är kanske de mest spännande. Och när man kommer lite högre upp, till sjätte eller sjunde och åttonde klass, då börjar puberteten och då kan deras tidigare intresse för konsten försvinna efter hand som de allt mer, i stället intresserar sig för varandra. Kanske ska man när man kommer in på sådana ting under visningen också välja verk som handlar om kärlek eller samvaro.

Michael Hansen talar i intervjun om en stark relation till konsthistoria som han delvis är kritisk mot. Som ett alternativ vill han i stället betona bildens expressivitet och uttryck, och tar upp detta i samband med tal om barnens verkstad. Intervjun tar sedan riktningen mot en diskussion om kännarskap och om konstvetenskap kontra elevbaserad pedagogik som är fokuserad på konstverkets expressiva uttryck.

MH: Den tysta eleven kan kanske efter visningen i verkstaden få lov till att uttrycka sig i ett eget måleri eller i en skulptur och har kanske då ett bättre språk. Man kan också i verkstan lättare få tag i barnen och på ett helt annat sätt. Man kan prata med alla barnen medan de håller på att göra sina konstverk, man kan fråga vad de nu håller på att göra etc. man kan få den där kontakten i förhållande till deras egna erfarenheter och till det som de själva har upplevt, det blir en helt annan dialog, man får liksom samlat upp gruppen och i det närmaste kan man på ett eller annat sätt föra en dialog med alla barnen. Man får en upplevelse av att allihop lyssnar.

MH: Det har varit en stor diskussion om det verkligen ska vara en verkstad på ett museum, också internt i huset har det diskuterats, konsthistorikerna och forskningsavdelningen förstår t ex inte varför de ska finnas en verkstad där de kan göra t ex skulpturer. Detta kan de ju göra på skolan menar de. Att lägga pengar och tid på det tycker de är onödigt. Jag tror däremot att verkstan har en stor betydelse för den upplevelsen som barnen kan få med sig hem.

MH: När man gick på museum förr i tiden, t ex för tjugo år sedan, då handlade det mycket mer om en envägskommunikation. En visare som berättade något i en timme om konstverket och sedan var det slut. Det var egentligen inget roligt ställe för barnen att vara på. Verkstan är därför ett viktigt tillägg, där barnen får lov att lära sig själv.

Tema 2: Inriktning mot en betoning av konstverkets expressiva uttryck i motsats till en historisk beskrivning av konstvetenskapliga fakta.

MH: Man kan alltså inte förstå varför man ska ha en verkstad på Statens Museum for Kunst. De är mer inriktade på att man ska göra guidade visningar om den konst som visas och med hjälp av konsthistoria.

TR: Men då vill jag fråga, ni har ju en stor tecknings- och grafiksamling, och den bygger ju mycket på kännarskap och just hur man ser på och hur man upplever en teckning. Hur skulle en kännare ställa sig till en verkstad för barn på museet, jag tycker att en verkstad borde ligga i sin natur, vara en naturlig följd av att lära sig se. Men menar du att konsthistorikerna generellt tycker att det inte är bra.

MH: Jag har en annan idé och tycker att konsthistoria är lite konstigt och konstlat sätt att närma sig eller att se på bilder. Man pratar inte om vad konstnären och det konstnärliga handlar om. Konsthistorikerna pratar om konstnärens liv, om konstnärens arbete, man pratar om konstverken i en tidsföljd, alltså i förhållande till tiden.

MH: Man frågar alltså inte, vad vill konstnären med verket? Vad är det för någonting som konstnären vill skapa utöver det att det är en skönhetsupplevelse? Finns det också några andra intentioner till grund för att skapa konsten? Vill konstnären tala om några existentiella ting? Det är helt andra utgångspunkter, jag är mycket intresserad av själva verket.

TR: Men det är ju också kännaren, det är ju det som är kännarens specialitet, att fokusera för att kunna se. Jag håller med om att konsthistorikern tittat på historien runt berättelsen, men han/hon kan också se på färgen och kanske på de olika formerna, alltså på hur konstverket är gjort. Men just den skarpa blicken in mot en kärnpunkt, tror jag skulle kunna vara en gemensam punkt för kännare och konstnärer.

MH: Ja men det hoppas jag också, man jag tror inte att det alltid harmonierar.

Tema 3: Inriktning mot en diskussion om eleven ska förbereda sig inför sitt museibesök. Är detta ett hinder eller en tillgång? Kan förberedelsearbetet hindra en spontan upplevelse av originalverken?

Efter denna diskussion och jämförelser mellan det konstvetenskapliga sättet att förhålla sig till museipedagogik och det interaktiva fortsätter intervjun med en diskussion om kontextens betydelse och hur museibesökaren kan se på sitt besök.

Museibesökarens inställning och motivation till att gå på museet har stor betydelse. Detta kan vara ett problem eftersom det är skolklasser som ska besöka museet. Många av skoleleverna är väldigt lite motiverade medan andra har ett stort intresse av att lära sig och att hänga med på visningen. Forskningar om detta har gjorts främst av sociologen Pierre Bourdieu som visat på social klass och därmed miljöns betydelse för vilken inställning man som besökare har vid besöket. Bourdieu ser det också som att kunskap är en förutsättning för att kunna eråna en verklig upplevelse. När vi ser på ett konstverk menar han är vår reaktion historiskt grundad och omöjliga att separera från våra ideologier och sociala värderingar (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, s. 9ff). Michael Hansen säger i intervjun:

MH: Var tredje månad kommer det ju ett nytt program för barn och ungdom, ett stort program där man också gör praktiska ting. Jag menar att det som man vill försöka behålla, det är barn och unga som kunder eller som gäster, förr i tiden var det ju mycket att man resonerade som att jag ska bara en gång i livet ha varit på Statens Museum for Kunst så räcker det. Så har jag varit där. Och jag ska bara en gång ha varit på Nationalmuseet så har jag varit där också. Men det att använda

museet till att utveckla sig själv det har inte varit speciellt utbrett. Det är det vi försöker att göra, att för barnen skapa en god upplevelse av att vara på ett museum.

I intervjun tog vi också upp betydelsen av förkunskaper innan man som besökare går på museet. Falk och Dierking har i sina undersökningar kommit fram till att kunskapen kanske inte alls komma till i den stund som man befinner sig på museet. Kanske först långt efteråt får egentligen alla företeelser som sker på museet betydelse för lärandet. Det är dock inte säkert att det alltid är bra att ge en direkt förhandsinformation till besökarna eller eleverna. Den spontana upplevelsen kan gå förlorad. Originalverkens uttrycksfullhet kanske bäst kommer till sin rätt vid en oförberedd konfrontation. Michael Hansen menar därför att det kan vara en nackdel att först visa de specifika verken i till exempel en broschyr. Elever kan inte se skillnad på originalverket och på reproduktionen. De uppfattar dessa som lika och när de har sett reproduktionen så är de nöjda med det. Att se bilden på det ena eller andra sättet är för många elever endast en uppgift som de känner sig tvingade till att klara av. Resultatet kan bli att ett förberedelsearbete i stället för att ge ökad kunskap, kan blockera deras öppenhet för att se verket med friska ögon.

MH: Läraren har innan de kommer hit till museet fått ett material som presenterar utställningen. Vi gör ju till varje utställning ett undervisningsmaterial, det har jag också visat dig, det är den här broschyren *Indblik*.

TR: Det är ju en intressant och informativ broschyr. Jag har speciellt sett på den som handlar om skulpturerna i avgjutningssamlingen. Den beskriver ett urval skulpturer, förklarar kort mytologin bakom och är illustrerad med färgbilder.

MH: Vi har haft en diskussion här på museet i samband med ett projekt för lärare av gymnasieklasser. Vi frågade om hur man skall förhålla sig när man går till museet. Ska man förbereda sig eller ska man vänta med att förbereda sig tills man har sett utställningen en första gång. Det är mycket intressant, men det är svårt. Principiellt är jag för att eleverna inte ska känna till utställningen innan de kommer till museet. De ska alltså inte läsa något, det är vad jag tycker, det är en av mina ståndpunkter. Men det kan också vara olika, vi hade till exempel en utställning i Børnernes Kunstmuseum som hette liv och död. Det var flera skolklasser som arbetade med temat om döden. Eleverna fick prata med en präst och gå till en kyrkogård dagen innan de skulle till museet. Men de hade inte arbetat med just den här utställningen utan bara med temat om döden, alltså samma tema som visades på utställningen. De hade inte gått igenom informationsbladet *Indblik*. När de sedan kom till museet hade de inte sett bilderna i förväg. Detta var bra. Problemet är att när de före besöket noggrant går igenom informationsmaterialet på skolan, kanske dagen innan de skall till museet, då säger eleverna inför originalverken: den bilden har vi redan sett! Den har vi också sett! Den där såg vi igår vid genomgången! De tappar i uppmärksamhet eftersom magin inför originalverket har gått förlorat. Det är när man kan se en skulptur eller ett måleri i verkligheten, det kan vara ett måleri som är abstrakt eller något annat men det är när du står där framför det riktiga konstverket som det kan vara magiskt. För eleverna är konstverket liksom färdigt när de har läst om det. Sen när de kommer hit så vill de direkt gå till en annan bild eller till nästa, de vill inte se det som de sett i broschyren en gång till. Ja de säger: vi har redan sett det här! Ska vi inte gå vidare till nästa för vi har ju sett det här! Det kan vara ödeläggande för hela den idé som jag själv har haft med visningen, alltså om hur jag gärna vill att visningen ska förlöpa. De har gjort visningar omöjliga eftersom de anser att de känner till bilderna och därför inte vill se dem mer. Vi har också haft den här diskussionen med gymnasielärare och andra lärare som vi också har här på institutionen och på avdelningen för samtidskonst, alltså frågan om hur man ska förhålla sig. Ska man börja med att först gå till museet och oförberedd se på konstverken för att först efteråt gå hem och arbeta med materialet. Det är delade meningar om detta. Det är en god idé tycker min kollega att man förbereder sig, menar han, vi har också pratat med varandra om hur man ska förhålla sig och det har varit delade meningar om vad som egentligen är det bästa sättet.

TR: Skulle man inte ändå kunna stanna upp framför det verk som de egentligen säger nej till och fortsätta diskussionen där.

MH: Jo det kan man förvisso, men det är ju också så att det inte är alla barn och unga som vill vidare till nästa verk, det finns ju faktiskt de som vill se mer och som har tänkt över vad som har diskuterats. Till exempel när vi pratar om temat liv och död, så kan de först ha varit och besökt prästen och kyrkogården kanske dagen innan med skolan, sedan kommer de till oss och arbetar med utställningen och därefter kan de åter gå till skolan och arbeta med ett tredje ting som också handlar om liv och död men med helt andra utgångspunkter. Principiellt tycker jag att det bästa är att man arbetar vidare med ämnet efter det att man har sätt utställningen eller bilderna. Det är ju också så man gör i andra konstarter man läser till exempel en novell, man ser en film, eller går på teatern, i stället för att läsa eller att någon säger vad stycket handlar om så ser man först teaterstycket, därefter pratar man om vad pjäsen handlar om. Det bästa tycker jag är att man kan komma in med öppna ögon och först få en direktupplevelse.

TR: Det är väl det som också är essensen med museet att man kan få se originalverken.

MH: Jag har i många år arbetat på konstskolor där vi visat bilder för barn, som ett inspirationsmaterial, men det är skillnad att som här kunna visa originalverken. Alltså här har vi t ex en Matisse, och här har vi en Asger Jorn, det finns så många möjligheter här.

I tal om förberedelse är en allmän kunskap kanske bättre än kunskap om just det specifika verk som man ska se, i alla fall i ett första seende eller möte med konstverket. I visningen på avgjutningssamlingen pratade pedagogen Tine Hecht-Pedersen om att eleverna ofta lär sig om mytologin genom att se på TV program som handlar om de mytologiska figurena, fast då i tecknad form. De kanske också ser helt annorlunda ut. Jag frågade Michael om han tyckte att detta var ett bra sätt att lära sig mytologin på.

MH: Det är lite grand samma sak som vi pratade om, alltså att ha utgångspunkten i barnens verklighet. Vi läser kanske Homeros, *Iliaden* och *Odyséen* i bokform, och när vi sedan kommer för att se en skulptur som handlar om just dessa saker så känner vi ju till det. Men barnen som ser de tecknade serierna, alltså Disney, som ju är nya tolkningar av gamla äventyr, det kan vara danska som den lille havfrue, eller det kan vara Herkules, i förhållande till det romerska. Men många gånger gör deras intresse för dessa hjältar och hjältinnor att de söker efter en bild av historien. När jag visar runt på museet, så visar jag också skulpturer som till exempel Afrodite, eller Venus, och jag visar dessa därför att de har rest tillsammans med Odysseus till Troja. Och Herkules hustru som blev fångad av en kentaur, det är en gammal skulptur. Så lyssnar de och så undrar de för de visste inte att Herkules var gift. De känner gott till kentaur men kan inte alla delar i historien. Det är bra att de har några referenser, för de har sett det i TV och det tycker jag är fint. Det är ju bra för det gör ju också att när de ser på skulpturen eller på måleriet så upptäcker de att, åh! han ser ju precis ut som i teckningsserien. I och med att man får historien berättad bli man ju nyfiken. De har ju också sett andra historier eller känner till andra historier som de inte har sett några bilder på. Ibland får ju barnen uppe i verkstaden också måla något äventyr. Det är bra om de själva kan sätta bilder på berättelserna. Man talar ju mycket om läsning och frågar sig om barn läser tillräckligt mycket, vilket de kanske till slut gör. Jag har känslan av att de läser mycket äventyrsböcker.

I intervjun kom vi också in på förhållandet nutida konst respektive äldre konstverk och talade om skolelevernas sätt att ta till sig eller kanske svårigheter att ta till sig den nutida konsten. På museer är det ofta den moderna eller nutida konsten som kan vålla problem och ett motstånd hos museibesökarna. Även lärarna kan känna att det kan vara svårt att förstå samtidskonsten. I intervjun talar Michael Hansen om kontrasten mellan den nutida konsten och den äldre konsten. Han betonar dock mer likheterna än olikheterna dvs. att de olika sätten att skildra egentligen uttrycker samma saker. Även om den nutida konsten t ex är videokonst så betyder det inte automatiskt att den är obegriplig. Många besökare vänder sig bort innan de ens ger det nutida konstverket en chans.

Han talar också om vikten av att man lär känna materialet i bilderna eller i skulpturerna, och nämner gipset som ett exempel. Hur det känns och hur det verkar kan man få en känsla av genom verkstan. Genom att bygga en skulptur och på så vis pröva materialet är det sedan

lättare att förstå hur en gipsavgjutning kan gå till.

MH: Man kan också ta upp det tekniska, det gör att upplevelsen blir annorlunda och rikare, man kan också precisera i förhållande till om man kan gå på Glyptoteket eller på gipsavgjutningssamlingen och ser t ex Pallas Athena, eller andra grekiska mytiska figurer. Man kan alltså bredda sitt seende, det tycker jag är viktigt: det vill man också göra i Børnenes Kunstmuseum, att pröva, att visa, att följa uttrycket. Modern konst, alltså konst som vi gör i dag, ser ju annorlunda ut, det är inte bara måleri och bilder eller konst på papper det är ju också videokonst, installationer etc. och att försöka få barnen att bli vän med och bruka konsten. Ofta när barnen arbetar faller de tillbaka på måleri eftersom det är något som de känner till, de nya uttrycken tycker de är så besvärliga. Det är en viktig sak att tala om och att visa konstens brukbarhet, även om det är nya uttryck som kanske gör det svårare.

MH: Jag vill ta upp det här som ett exempel: i den permanenta samlingen finns det en sjuk kvinna avbildad, en ganska stark bild en kvinna som är döende, det är en bild som många kan se och som de kan förhålla sig till bara för att det är ett måleri som de är vana vid, kvinnan är tunn och klen etc., och allting syns tydligt. I den nya samlingen har vi köpt en installation, som handlar om en sjukhusskola, det är en installation som man kan gå in i. Där finns fyra sängar, och det ligger tre människor och man kan se vad de har med sig till sjukhuset, alla de personliga saker som finns kring dem, de ligger också nära så att man kan se uttrycken, på så vis kan man koppla gammal och ny konst, det blir mycket förståeligt. Detta är ett exempel på den nya konsten och den gamla konsten och den likhet som finns mellan dessa. Om man jämför dessa två bilder blir likheten trots skillnaderna mycket förståelig.

TR: Det är ju en verklig tillgång man har på ett sådant här museum att man kan se både äldre och nutida konst.

MH: Det är det, och att man har konsthistoria, man kan gå direkt och se bilder som är gjorda för 500 år sedan, det handlar verkligen om en samling. I äldre konst är det andra uttryckssätt, t ex ett kranium som man använder som symbol, det är bra att kunna visa originalverken, och det tidsperspektiv som vi har, det är inte många museer som har en sådan tillgång och möjlighet. Men det kräver också av oss att vi känner samlingarna ganska väl.

Praktisk museipedagogik vid Børnenes Kunstmuseum och besökarnas reflektioner

Den första visningen som jag följde på Statens museum for kunst gjordes för en grupp barn som gick i första klass. Visningen genomfördes av nämnda Tine Hecht-Pedersen. Första klass är benämningen på elever som går förberedande på skolan inför påföljande års skolstart i den riktiga skolan. Barnen i denna ålderskategori är ca 5 till 6 år vilket i konstsammanhang betyder att de är i en ålder då de börjar intressera sig för realism snarare än enskilda färgers eller figurers uttryck. De ser också allting ganska kategoriskt, antingen som bra eller dåligt i förhållande till sina egna subjektiva bedömningar. Mitt första intryck var att barnen egentligen var något för små för att kunna ta till sig en visning, men jag kan nu förstå att eleverna vid besöket befinner sig i en mycket komplex situation. Det går inte att bedöma vad en visning egentligen kan ge, snarare får man utgå ifrån att väldigt många aspekter är viktiga. Visningen kan därför för några av eleverna på ett eller annat sätt ge bestående intryck.

Förutsättningarna var något annorlunda än vanligt för att vara arrangerat av Børnenes Kunstmuseum. På grund av en större ombyggnad är man tvingad att stänga den specialgjorda utställningen. Visningen genomfördes därför i de permanenta samlingarna. Man följde till viss del den stängda utställningens uppläggning, men gjorde avvikelser genom att blanda in andra ämnen som t ex ett tema som handlade om döden. Anledningen till att man växlade teman berodde till viss del på att det praktiskt sett var lättare för visaren att välja ut konstverk i den permanenta samlingen som passade för åldersgruppen. Eftersom visningen gjordes för

små barn, blir guidens uppgift också att söka barnens uppmärksamhet för att kunna föra en dialog. Barn i den här åldern har ofta svårt att t ex lyssna på en längre berättelse. De tröttnar också ganska fort framför ett verk vilket gör att visaren måste använda olika strategier för att liksom hålla igång. Ett sätt kan vara att i ganska snabb takt föra gruppen mellan de olika konstverken som ska visas. Man vinner på detta sätt barnens uppmärksamhet, men tar risken att förlora några elevers speciella intresse för detaljer som kanske bara flyktigt berörs. Detta är egentligen ett grundläggande problem med museipedagogik. Man har för lite tid, oftast en timme, vilket gör att man helt enkelt inte kan gå djupare in i en bildanalys. Ett alternativ skulle kunna vara att stanna upp framför ett eller två verk. Problemet med detta kan vara att de flesta av barnen har svårt att lyssna, det kanske bara är ett eller två barn i hela gruppen som är intresserade av att stanna upp. Skolklassens besök på ett museum med en guide måste nog därför många gånger betraktas som en introduktion. Museets syfte blir då att i första hand skapa ett intresse. Man vill att eleverna ska återkomma när de är lite äldre eller tillsammans med föräldrarna. Detta utesluter naturligtvis inte att man på museet har ett stort intresse av att barnen också ska lära sig något vilket egentligen är oundvikligt. Ett positivt minne och varför inte ouppklarade funderingar för eleverna kan vara det som är behållningen för många museibesökare.

I verkstadsarbetet som följer på visningarna arbetar eleverna med papper, kartong, stråltråd etc., ett material som de sätter samman med hjälp av lim. De flesta gör något ur sin egen fantasi, de bildar olika former, några ser färgen som den primära medan andra gör något realistiskt som t ex änglar och t o m avbildningar av Kristus. Arbetet i verkstan ger eleverna en möjlighet att arbeta med händerna. Man hoppas därigenom att eleverna ska få en större helhetsupplevelse. Det blir i bästa fall ett naturligare sätt att lära sig, eftersom eleverna då kan förena den teoretiska kunskapen genom en fysisk aktivitet. (jfr. med teorier av Dewey och Klafki).

När eleverna gjort färdigt sin skulptur följer en genomgång. Det var en trevlig avslutning på det besök som jag deltog i. Under genomgången fick man höra många roliga kommentarer över, de i många fall, mycket märkliga konstruktioner som kommit till. Alla barnen får ta med sig sina skulpturer hem. På den visning som jag följde deltog också en förälder som följde med sitt barn och skolklassen på besöket. Egentligen ett förebildligt initiativ eftersom han/hon kan ge barnet en trygghet i miljön och på så vis skapa de bästa förutsättningarna för ett lärande. Arbetet i verkstaden kan dock också vara dramatiskt och krävande för både eleverna och visaren som nu måste agera lärare i mycket högre grad än under visningen. Några barn var t ex djupt engagerade och reagerade häftigt när deras arbete inte riktigt följde intentionerna. Ibland kan idéer vara svåra att praktiskt genomföra. Materialet som de använder går att forma men till vissa gränser. Några barn råkade också komma i kontakt med det varma limmet vilket krävde insatser som avkylning under rinnande vatten samt tröst och uppmuntran.

Som ett exempel tar jag upp en stor målning, gjord av konstnären Cornelis Cornelisz van Haarlem samt ett videoverk gjort av Peter Land. Verken introduceras i broschyren *Indblik* (*Indblik*, 2004). I båda exemplen handlar det om att falla, i betydelsen att tappa fotfästet. Målningens motiv är Titanernas fall. Det är en stor målning som innehåller mycket dramatik. Antagligen är det imponerande för eleverna att se målningen. Den gjordes i slutet på 1500-talet och beskriver hur Titanerna som är utsatta för gudarnas bestraffning faller ner i underjorden. Peter Lands videoverk exponeras bredvid för att visa att man även i nutiden kan tappa fotfästet. Verket heter *The Staircase* (gjort 1998) och skildrar en man som faller och rullar nedför en trappa. I rummets motstående sida är det öppet ut mot världsrymden och man ställer frågan om man någonsin har undrat över hur långt det är till stjärnorna. Undrar vi någon gång hur små vi egentligen är om man tänker på universum? Ibland kan vi tycka att

dessa frågor är så svindlande så att det kan kännas som om att man faller.

Visaren (Tine) berättade delar ur historien om Titanerna och gjorde eleverna uppmärksamma på detaljer i målningen som knöt an till berättelsen. Hon frågade också om elevernas åsikter i syfte att uppehålla en dialog med eleverna. Flera elever tog också chansen att delta i diskussionen och kunde uttrycka sin mening.

I en andra visning som jag följde gjordes besöket på museets avgjutningssamling. Eleverna i denna grupp är i åldrarna 10 till 12 år. Visare var också denna gång Tine Hecht-Pedersen. Lärarna från skolan som också var med på besöket hade avsatt en förmiddag av skolans bildämne. Skulpturerna på museet är avgjutningar efter original från grekisk och romersk tid och avbildar olika mytologiska gestalter. Dessa representerar olika berättelser som de flesta elever redan känner till genom TV-program som visar figurerna som Disneyfigurer. Dessa är då tecknade som seriefigurer men eleverna har genom TV-programmen fått en introduktion till mytologin och en historisk bakgrund till de skulpturer som de nu kan se på museet. Ett urval bilder av skulpturerna presenteras också, liksom ett urval bilder av huvudmuseets samlingar i broschyren *Indblik* (*Indblik*, 1997).

Avgjutningarna speglar en exakt likhet med de grekiska eller romerska originalen. Dessa var gjorda i naturlig storlek eller större än människans normallängd. Detta imponerar mycket på eleverna som nu på museet antagligen kan etablera en högre grad av förståelse, när de nu kan se de avgjutna skulpturernas i original. Besöket ger på så vis eleverna ett komplement till de tecknade figurerna som de sett i TV.

I inledningen av visningen lär visaren (Tine) barnen att se skulpturen från alla sidor genom att gå runt den. Eleverna kan genom detta upptäcka skulpturens tredimensionella form. Denna typ av introduktion innebär samtidigt en kontaktövning, när eleverna hand i hand som i en ringdans går runt skulpturen. Skulpturens form presenteras genom att t ex visa hur skulpturer är gjorda med en bred bas, som därefter smalnar av uppåt för att slutligen avslutas i en spets som kan liknas vid toppen på en triangel. Det är det klassiska sättet att konstruera skulpturer under antik tid i Grekland. Genomgående i visningen pratar Tine också om hur man i analyser av skulpturer kan skönja olika geometriska former. Dessa former ger skulpturen en stadga samtidigt som spänningen mellan formerna ger skulpturen en dynamik och ett rörelseschema. Det är svårt att säga så mycket om elevernas upplevelser, men jag tror att de under ett sådant här besök får möjlighet att förstå från kanske andra utgångspunkter än de får i skolan. När de deltar i visningen kan de ställa frågor och besvara frågor och i den dialog som uppstår hämta in nya kunskaper.

I arbetet i verkstaden, som följde visningen, får varje elev uppdraget att bygga en stomme till en gipsform. Det går till så att varje elev får ett stativ i form av en träplatta med en pålimmad pinne. För att börja med något har de tillgång till aluminiumfolie som de t ex kan knyckla samman eller på annat sätt göra om till en form. De kan också för att stadga upp konstruktionen använda små tändsticksstora pinnar eller blompinnar. Dessa är användbara när t.ex. en elev ska forma några änglavingar på sin skulptur. Säckväv går också bra att använda som utfyllnad. Eleverna får också efter en instruktion själva blanda gips. Instruktionen går till på så vis att läraren/visaren låter gjuta, i en på förhand gjord gjutform, i detta fall ett lejonhuvud. Huvudet är, samtidigt som det är underlaget för en demonstration, en gåva till klassen från museet. Huvudet är detaljerat och en mycket fin avgjutning, vilket också eleverna märker och förstår. De blir mycket glada över att få ta med sig exemplet till skolan.

Arbetet i verkstaden är alltså för dessa elever en introduktion till att gjuta i gips. Elevernas egna förberedande skulpturskisser får de ta med sig hem eller till skolan där de, om de vill, kan fortsätta arbetet. Eftersom eleverna har ämnet bild i skolan är de till vissa delar förberedda inför sitt besök. Enligt uppgift från de medföljande bildlärarna har eleverna på

skolan tränats i att blanda och arbeta med gips. Detta har lett till en diskussion om varför man då gör samma sak på museet. Här är diskussionen om kontextens betydelse för lärandet viktig. Skillnaden är mycket stor i och med att eleverna har bytt miljö och nu arbetar med gipsmaterialet i anknytning till gipsavgjutningarna som finns i angränsande rum (Jfr. diskussionen med Michael Hansen i intervjun ovan).

Hur lär sig då eleverna, och vad lär de sig? Jag tar upp de här guidade visningarna som exempel för att sedan knyta an fler detaljer från dessa under avsnittet ”Diskussion kring texter gjorda...” nedan. Frågor man kan ställa är till exempel: Vad har besökande skolklasser för behållning av sitt besök? Vad kan eleverna uppleva och hur ser deras lärande egentligen ut? Kan de ta till sig det som sägs eller är det något annat som de kanske i stället lär sig? Spelar det egentligen så stor roll vad eleverna lär sig på museet, är inte huvudsaken att de lär sig *något*? Frågan om vad eleverna lär sig tycker jag är intressant. I konstvetenskap inriktar man sig mycket på att det är någonting om verket som man ska lära sig. Verket innehåller kanske ett uttryck som man genom analyser vill försöka uppdaga. Även kännarskap bygger på en stark fokusering på verket, vilket ju är nödvändigt eftersom det är konstnären som har gjort verket, och det är ju konstnären man som kännare är ute efter att identifiera. I verket finns förmodligen också ett motiv som visar på det mytologiska. Om detta kan en guide berätta och bilden blir då en illustration till berättelsen. Det måste då bli samma effekt som när eleverna först ser på de klassiska skulpturerna i form av tecknade Disneyfigurer. Om de först har läst en text om t.ex. mytologin, kan de på museet få en ökad förståelse när de ser detta skildrat i form av en skulptur eller målning. De ett alternativ till sin egen föreställning om mytologin. Skillnaden med upplevelsen av dinosauriens storlek, som i exemplet, och den påhittade mytologin som människorna skapat, är ju att dinosaurien är ett verkligt djur som har funnits i det levande livet. Frågan är om mytologin är mindre verklig. Som en av eleverna undrar över inför statyn av Athena:

...det var många bra figurer men Athena fascinerade mig riktigt mycket, det er helt otroligt att hon har levt, det hoppas jag i alla fall hon har, det var det jag tyckte om Athena.

Uttalandet kommer från eleven Christine i den uppgift som hon har lämnat in. Jag tar upp resultatet av elevers inlämningsuppgifter i avsnittet nedan.

Diskussion kring texter gjorda av de besökande eleverna

Samma elever som deltog i den visning som ligger till grund för min beskrivning ovan gjorde efter besöket en redogörelse i text om sitt besök. Jag introducerade uppgiften strax innan visningen skulle börja, och bad då eleverna att under visningen gång tänka efter och se om det var något som de speciellt tyckt om. Jag bad dem också att när de skulle skriva sin text så skulle de vara två. Min tanke med detta var att de då skulle kunna diskutera vilket jag trodde skulle vara lättare för dem. Dessutom skulle jag få in ett mindre material som jag annars var orolig för skulle bli för stort. Som ett stöd och för att undvika alltför många misstag hade jag i förväg skrivit ner några frågor som jag gav till bildlärarna. Dessa var mer ämnade att användas som reserv om några elever inte förstod vad de skulle göra. Jag fick dock in bra svar från alla eleverna. De flesta hade dock gjort uppgiften enskilt vilket jag nu i efterhand också tycker var bra eftersom materialet varit användbart.

I uppsatsen ovan har jag gått igenom flera olika sätt att se på bilder, men också försökt dra fram några företeelser som jag uppfattat som speciellt viktiga när man ser på konstverk. Jag har som en bakgrund gått igenom olika amerikanska undersökningar som handlar om museipedagogik (Falk & Dierking, 2000) respektive om konsten att se (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990) samt en undersökning om konstseendet (Parsons, 1987) som tar upp kategorier i förhållande till i första hand kunskap men också i viss mån i förhållande till

åldrar. Dessutom har jag tagit med en beskrivning på hur man som kännare kan se på ett konstverk (Offner, 1972) och då kunnat konstatera att ett medvetandegörande av seendet.dvs. att fokusera är av betydelse men också känslan och empatin inför konstverket.

När jag sett på svaren har jag tagit fram de aspekter som jag tycker mig ha kunnat identifiera som viktiga och centrala och som alltså stämmer med diskussionerna som förts. I första hand har jag tagit fram elevernas benägenhet att se på detaljer, jag uppfattar dem som uppmärksamma, naturligtvis också med guidens hjälp, men jag ser det ändå som att det ligger i elevernas natur att av ren nyfikenhet verkligen titta på konstverken. Det är också intressant att kunna se elevernas intresse för detaljer. De lägger märke till saker på skulpturerna som i många fall kan gå den vanliga betraktaren förbi. Andra aspekter är intresset för det realistiska, alltså för det som är verkligt. Detta skulle enligt Parsons också stämma eftersom de är i 10 - 12 års åldern. Men jag vill under den här genomgången ändå låta Parsons indelningar ligga mer i bakgrunden. Risken kan annars vara att en sådan indelning låser fast möjligheten att se klart vad eleverna egentligen säger i texterna. Jag tar också upp uttalanden som berör känslor och empati, samt något exempel på elevers intresse för den historiska aspekten som ligger bakom avgjutningarnas tillkomst.

De flesta eleverna har valt någon av de skulpturer som Tine berättade om. Detta visar guidens betydelse som en ledsagare. Några elever har dock valt helt andra skulpturer och jag tar upp några av dessa eftersom de i och med sitt val avviker något från de andra eleverna. I stort sätt alla elever är imponerade av skulpturens storlek. Flera elever tar upp gudinnan Athena som de beskriver som kärlekens gudinna, vilket bara delvis är riktigt om man betraktar hennes strävan efter rättvisa som en form av kärlek till människorna. Athena är krigets gudinna men har i motsats till Mars fredliga avsikter. Eleverna trycker om Athena därför att hon är en stor krigare och är imponerande att se på. Hon ger intrycket av att vara både modig och stark. Athena är också vishetens gudinna. Det kan man se genom den ugglan, symbolen för klokhet, som står bredvid henne. Förutom Athena tycker många elever om skulptören Brunelleschis ryttarstaty. På museet upptar den två våningar i utrymmet, vilket betyder att man tvingats bryta upp golvet på den plats där man placerat statyn.

Emilie gör direkt jämförelser med en riktig häst. Den är fint gjord, menar hon, och musklerna är synliga fast den är gjuten i gips. Hon markerar sitt intresse för hur den är gjord rent tekniskt sett. ”Hur kan man göra något så likt verkligheten” säger hon.

Det kunde lika väl ha varit en verklig häst som blivit förstenad och den är skickligt gjord därför att man kan se hästens muskler.

Nicklas gör en tydlig bedömning av skulpturen med utgångspunkt från en egen uppfattning om hur hästar ska se ut. Han gör också jämförelser med verkligheten och tar upp det som han uppfattar som realistiskt, alltså det som sker i verkligheten.

Kvinnan med sköld och spjut var bäst. Hon var bäst därför att hon stod som om hon krigade med sin fiende, och hon hade den rätta höjden i förhållande till sköld och spjut.

Christian har skrivit en hel sida text. Han markerar detaljer som han tycker är viktiga och att hästen som han valt att beskriva är gjord som en riktig häst. Den är alltså realistisk.

Anledningen till att jag väljer den är att jag tycker att den är imponerande, spännande och att man har fina detaljer med t ex sporrar, hår och skägg och en mycket snygg uniform.

Lite längre ner i brevet skriver han:

Själva hästen är det inte så mycket att säga om annat än att den liknar en riktig häst i rörelse.

Mathias resonerar genom att göra jämförelser med sin egen verklighet, men han är också påverkad av den diskussion som fördes i gruppen om skulpturen. Han lägger märke till flera

detaljer. Goliats huvud t.ex. är inte vara helt lätt att i första stund kunna se.

Den liknade en kvinna i det första ögonblicket, men sen såg jag på skylten! Jag la märke till Davids hatt men det borde kanske sitta en apelsin eller något liknande... Jag ser också Goliats huvud under Davids Fot....men jag tycker att det var mycket spännande.

Valdemar gör en intressant beskrivning av ryttarstatyn. Han markerar speciellt några mönsterformationer på hästens sadel. Han ser också ryttarens svärd, bälte och härförarkäpp samt en detalj om hur ett av hästens ben är annorlunda gjort än de övriga.

Jag har valt häst med ryttare, och jag har valt den därför att jag tycker att detaljerna på hästens sadel är fina som t ex mannen och kvinnan som finns på sidan av sadeln. Jag tycker också att ryttaren är mycket fin i sin rustning.

Jag tycker att ryttaren liknar en krigare med sitt svärd i sitt bälte och med en käpp i handen. Det var intressant att hästen hade placerat sitt vänstra ben på en kula.

Eleverna markerar ofta ett intresse för detaljer i skulpturerna. Flera har skrivit om detta.

Annelie skriver om detaljerna, men är också intresserad av materialet och nämner också brons som visaren berättade om. Det fanns däremot inga bronsskulpturer utställda även om många av gipsavgjutningarna var gjutna efter just bronsskulpturer.

Jo självklart är den fin, med alla de detaljerna och jag vet inte vad - tänk att man kan göra det med gips och brons och de andra materialen.

Förutom ett intresse för detaljer har flera elever tagit upp reaktioner som berör deras egna känslor. Man har också betonat inlevelseförmågan och sagt att skulpturerna är livfulla. Man talar också om att skulpturerna kan ge känslor som t.ex. glädje. Många har samtidigt som de tagit upp känslor också tagit upp ett intresse för material. Jag menar dock inte att det behöver ha ett direkt samband. Jag tar upp det här snarare för att i analysen slå samman två teman beroende på utrymme och underlag. Jag tar också upp några elever som direkt uttryckt att de lärt sig något och slutligen några elever som tagit upp andra saker som berör t ex ett intresse för historia, en elev skulle vilja ha en något klarare information från guiden. Hon tyckte inte att hon kunde få klarhet genom att se på skulpturen i förhållande till det som visaren sa.

Christine som jag tidigare nämnt och som hoppades att skulpturen Athena verkligen hade levat har också lagt märke till detaljer, men främst tagit upp att när hon har sett på skulpturen så har hon också lärt sig om hur det var att kriga på den tiden då Athena levde. Hon har också i sitt seende upplevt en känsla av tid genom att hon i och med att hon såg skulpturen började tänka på hur det var att leva då.

Athena fick mig att tänka på vad krig egentligen är för något, då jag såg henne tänkte jag på hurdan krigare hade det på den tiden.

Jag citerar nedan eleverna Asta och Tinas uttalande i sin helhet eftersom jag tycker att de tagit upp intressanta aspekter och även gjort en bedömning av själva visningen. De gör en fin analys och tar upp väldigt många aspekter. De tar t ex upp känslor, inlevelse, historia, skönhet, verklighetsanknytning etc.:

Vi tycker att hästarna, de som romarna stal från turkarna är mycket fina. De är också mycket söta och vackra. De ser mycket levande ut och de har ett milt uttryck. De är stora och de ger mer känslor och de gör mig glad. Vi kunde mycket väl tänka oss att se dem i Venedig i verkligheten där de är gjorda i brons. Vi tyckte att det var en bra rundvisning och några fina gipsskulpturer. Men den allra finaste av dem allihop var de två hästarna.

Julie gör en beskrivning av ett skulpterat porträtthuvud, antagligen gjort i Grekland. Karakteristiskt är att ögonen i skulpturen ser mycket levande ut. Man kan faktiskt bli rädd för porträttet eftersom ögonen känns levande som om de ser. Nu kom Julies upplevelse av

skulpturen lite plötsligt eftersom, som hon säger, fick syn på skulpturen först bakifrån. Museet och föremålen är placerade lite som i ett magasin eller lager vilket gör att man kan gå runt lite grand hur som helst i lokalerna och då se skulpturerna från flera valfria håll. Julie skriver:

Jag har valt att skriva om en jag tycker är skrämmande, jag blev lite rädd då jag såg den för första gången, det är endast ett huvud, den är svart och så har den gula ögon.

I ett museum med originalverk är skulpturer, om det går, uppställda som de förmodats en gång ha sett ut. Man lyfter fram skulpturerna på ett museum. Detta påverkar naturligtvis seendet, vilket också kan göra att det första intrycket av skulpturen kan ge en speciellt stark upplevelse. Om Julie t.ex. fått möjligheten att se skulpturen en andra gång skulle hennes reaktion kanske ha blivit annorlunda. Jag tror att hon då kanske kommit över den inledande rädslan för skulpturen för att kanske kunna se skulpturens detaljer och med dessa som utgångspunkt i stället göra flera egna analyser. Dessa skulle hon då göra genom att inom sig själv ta upp och beakta de olika aspekter som automatiskt kommer upp när hon betraktar skulpturen. Det kan ju också vara så att Julie genom upplevelsen samtidigt skapat ett intresse som gör att hon självmant återvänder för att en andra gång kanske se efter hur skulpturen egentligen såg ut. Sett ur ett museipedagogiskt perspektiv är Julies upplevelse hennes egen. Guiden hade inte valt att visa just detta huvud. Det kan ju vara så att just detta porträtt är Julies primära behållning av sitt besök. Det visar också att det inte nödvändigtvis är visarens ord eller det som guiden visar som kanske för besökaren är det viktigaste. Detta benämner ju också Falk och Dierking med begreppet *Free choice learning*, med vilket de menar att besökaren själv väljer själv vad han/hon vill se på museet. Detta sätt att se på museipedagogik skulle kunna leda till en visning med fig. nr 3. i bilagan som en modell. Vad hade hänt om man under visningen t ex spontant beaktade Julies reaktion och kanske som handledare i stället för att vara en visare gjorde följdfrågor om skulpturen? Jag tar upp det som en fråga för jag vet faktiskt inte om det bästa ändå skulle vara att låta Julie vara ifred med sin upplevelse. Det kan ju vara fel att i just den stunden ta upp en upplevelse. Här kan jag resonera fram och tillbaka hur man praktiskt ska agera som museiguide och det måste nog vara så att visaren från fall till fall måste göra snabba bedömningar och avgöranden. Jag har resonerat om Julies reaktion därför att jag tycker att hennes svar är speciellt intressant, eftersom hon har skrivit om en reaktion som inte är vägledd av visaren.

Cecilie har berättat om en annorlunda figur som syntes lite bakom Brunelleschis stora ryttarstaty. Guiden hade berättat att denna figur var en viktig del av den historia som låg bakom skulpturen med hästen och ryttaren. Cecilie vet dock inte på vilket sätt. Hon kan inte riktigt se det som visaren har förklarat. Hon har också lagt märke till en skulptur som hon själv uppfattade som lite meningslös, men den har tydligen intresserat henne.

Skulpturen utan armar, ben och huvud, som stod bakom den fina hästen var en underlig, och lite meningslös skulptur tycker jag. Guiden sa att det var en viktig del av historien bakom den stiliga hästen, med det kunde jag alltså inte se!

Oskar talar också om ryttarstatyn och markerar att den liknar verkligheten. Han tar också upp ett allmänt omdöme som att han hade haft en mycket bra dag.

Den är fin därför att den liknar väldigt mycket verkligheten. Den ger mig ett vidunderligt intryck. Det var en mycket bra dag.

Avslutande reflektioner

När man går på ett konstmuseum kommer man inte ifrån att man där ser på konstverk eller artefakter. Visserligen pratar man kanske med någon som följer med på besöket, men då ser man tillsammans på föremålen. När museipedagogen ska genomföra en visning är

utgångspunkten att en besökande grupp står framför ett konstverk av något slag med intentionen att se på, prata om eller analysera det man ser. Det är naturligtvis självklart, men ofta är just seendet något som man gör automatiskt. Man reflekterar sällan över att man använder sina ögon när man besöker ett konstmuseum. Ett av museipedagogens uppgifter är att så långt det går underlätta för besökaren att se på de föremål eller konstverk som visas på museet. Detta kan likställas med att man som guide eller visare skapar ett intresse hos besökaren. Sättet att skapa ett intresse varierar naturligtvis beroende på vem som visar och på vem som besöker museet. Ofta är museiguidentens mål att medvetandegöra komponenter som finns i ett konstverk. Detta kan göras genom att denne pekar på olika företeelser. För att ta ett enkelt exempel så kan visaren framhålla den gröna färgen i en målning och medvetandegöra på så vis den gröna färgen för museibesökaren. Museiguidentens avsikt med detta är att det hos den besökande ska ske en förändring av seendet. Parsons tar upp fenomenet, hur hunden i Renoirs målning uppfattas av åskådaren som söt (lovable), till skillnad från när man ser hunden i verkligheten, där seendet sker mer automatiskt. Med detta agerande fokuserar guiden på en detalj för att förstärka seendet. Ett vanligt problem är att museibesökaren ofta kommer till museet med en förväntan om att få en upplevelse. När denne sedan efter avslutat besök lämnar museet har kanske den förväntade upplevelsen uteblivit. Det kan vara många orsaker till detta, men en av dessa kan faktiskt vara att museibesökaren helt enkelt har glömt att se efter närmare. Det är vanligt att museibesökare går förhållandevis snabbt igenom museets salar. De kanske stannar upp här och där, men egentligen har de tankarna på annat håll. Det är därför en viktig uppgift, för museipedagogen, att visa på vad som bäst kan uppmärksammas och kanske på vilket sätt man kan närma sig ett konstverk.

Det kan emellertid vara svårt att bara påpeka saker. Det kan till och med vara provocerande eftersom det av museibesökaren kan uppfattas som att han/hon inte själv kan se den gröna färgen. Något som kan underlätta är att ge besökaren någon form av introduktion till museibesöket. Ofta möter guiden besökarna i entrén till museet. Men egentligen bör undervisningen på ett eller annat sätt börja långt innan besökaren kommer till museet. En anledning till detta är att besökaren kan ha en negativ inställning till själva besöket. Kanske tycker han/hon att just det här museet inte är någonting för dem (intervju). Detta gör att det är svårt att kommunicera utifrån en positiv anda. Hur man gör för att överbrygga inställningar innan besökaren kommer till museet måste antagligen ske genom både marknadsföring och information. När besökarna väl är på museet är det viktigt att på olika sätt vara tillmötesgående.

Pedagogik på konstmuseer handlar alltid om någon form av konstanalyser, även om sättet kan skifta. Tine Hecht-Pedersen gör, i sina visningar, analyser när hon t.ex. talar om skulpturens formella uppbyggnad. Med detta sätt relateras visningen till en konstvetenskaplig metod, vilket också då innebär en betoning av ämnet konstvetenskap i visningen. Jfr. med Klafkis teorier (Arfwedson & Arfwedson, 1995). Men det är också viktigt att beakta att kunskap i konstvetenskap inte alltid behöver vara allenarådande när vi ser på konst. Förståeligt är att en konstvetare vill bygga vidare på traditionen för att kunna se mer hos de olika konstverken, medan en museibesökare som inte är expert kanske bryr sig om andra kunskaper som rör sig utanför konstens specifika domäner. Museipedagogik vid sidan av att vara en typ av undervisning i konstvetenskap, handlar samtidigt om ett lärande i mer allmän betydelse. Ett lärande som inte alla gånger behöver ha med konst och konstverk att göra. Det är t. ex. inte säkert att eleverna tycker att just konstverket är den största behållningen av museibesöket. Jag tror dock att konstverket på ett eller annat sätt finns med som en komponent (se Gardners modell ovan), men upplevelsen av t. ex. skulpturen kan också vara en komplex upplevelse som eleverna inte är medvetna om och som de inte heller då kan uttrycka något om i ord vid en förfrågan.

I elevernas svar, från avgjutningssamling, är fokus lagt på skulpturen och på vad dessa berättar, vilket är naturligt. Elevernas ålder, dvs. 10 -12 år, gjorde att de till stor del var intresserade av realismen och de la särskilt märke till skulpturens likhet med verkligheten. Som Parsons indelning visar är det först kanske i 13 eller 14 årsåldern som de åter börjar intressera sig för abstrakta former och känslouttrycken i konstverken (Parsons, 1987; Machotka, 1966). Det märktes också att eleverna var insatta i mytologin vilket gjorde att de, i sina analyser, skriver om de mytologiska figurerna. De hade när de gjorde detta en stor inlevelseförmåga och kunde ibland vara lite osäkra på om mytologin en gång hade varit verklig eller om den endast var en sagoberättelse. Skulpturerna såg ju helt verkliga ut.

Det som eleverna tar upp i sina svar visar alltså på ett intresse för historia och mytologi. Eleverna visar också en aktiv benägenhet att se på detaljer och speciellt på det som ser ut som i verkliga livet, dvs. realism (Parsons, 1987). Dessa intresseområden är i viss mån uppkomna genom de frågor som ställdes och genom guidens visning. Om jag t.ex. ställt frågor till eleverna på ett annat sätt och inte fokuserat på konstverken tror jag att jag hade fått annorlunda svar. En annan typ av fråga skulle kunna vara att fråga vad eleverna tycker mest om av hela besöket på museet. Detta skulle troligen leda bort från betoningen av konstverket och kanske ge svar som också beaktade helt andra upplevelser av museibesöket.

Man kommer inte ifrån att också känslor spelar med när man går på museum (Csikszentmihalyi och Robinson, 1990). Dessa kanske dock först dyker upp hos besökaren efter besöket eller när det är paus från visningen. Som t.ex. Julie när hon i en paus passerar det grekiska huvudet med de gula ögonen. Många upplevelser sker när vi minst anar det och för att variera en visning kan det ibland vara bra att avleda uppmärksamheten från konstverket. Detta kan tyckas vara en paradox, men det är på ett sätt en teknik som Tine Hecht-Pedersen använder sig av när hon gör visningar. Samtidigt som hon visar konstverken antyder hon med jämna mellanrum också rummets och den omgivande arkitekturens betydelse. Hon visar med andra ord även på den plats där museibesökaren befinner sig och kan på så vis medvetandegöra det sammanhang som gör att ett lärande sker (Falk och Dierking, 2000).

Under visningen med eleverna som gick i första klass fördes en dialog med visaren under den första timmen. Det förs helt enkelt ett samtal kring konstverket, vilket på ett naturligt sätt leder till ett lärande. Nästa timme ägnas åt verkstadsarbete. En viktig aspekt är också att eleverna i en yngre ålderskategori, om man följer Parsons indelningar, intresserade sig för abstrakta former och vackra färger. Detta kunde man se i deras skulpturer. Några elever gjorde till och med helt modernistiska konstverk genom att placera färgade papper i olika former vid sidan av varandra.

Att lära sig på museer har andra förutsättningar än undervisningen i till exempel ett klassrum. I skolan kan man fokusera på en idé och utveckla denna kanske under flera tillfällen, medan man på ett museum oftast har ett enda tillfälle, ibland två, att åstadkomma ett lärande. För att underlätta måste man då beakta en hel kontext av företeelser. Falk och Dierkings undersökningar visar på flera viktiga aspekter, liksom intervjun med Michael Hansen. Man tar t.ex. upp kontextens betydelse vid lärandet, vilket får en speciell betydelse i tal om relationen mellan museer och skolan. I några klasser kan lärare planera in uppgifter så att det passar in på den utställning som visas på konstmuseet. Michael Hansen har i intervjun tagit upp ett exempel på detta när museet visade en utställning med temat döden. Genom att t.ex. besöka gravar före eller efter besöket på museet som just då visar en utställning med temat döden kan eleverna diskutera och prata om döden från väldigt många utgångspunkter. Detta måste vare ett idealt sätt att lära sig saker på. Eleverna kanske också kan arbeta praktiskt i verkstaden med temat. Det är däremot kanske inte helt idealiskt att före besöket visa eleverna Broschyren

Indblick, eftersom den ofta innehåller bilder av de utställda konstverken. Frågan är på vilket sätt eleverna ska förbereda sig inför museibesöket. Kanske ska de inte förbereda sig alls. I uppsatsen har jag tagit upp olika aspekter på detta och tycker mig förstå att en sorts indirekt förberedelse inför besöket är att föredra. Om man visar elever något som anknyter, men undviker att visa exakt vad de kommer att se tror jag att de flesta eleverna kan behålla en nyfikenhet under hela visningens gång. Ett bra sätt är i alla fall om eleverna efter besöket kan få tillfälle till att bearbeta sina intryck. Kanske det är genom en sådan typ av feed-back som ett verkligt lärande kan ske.

I fig 3. i bilagan visar jag hur pedagogiken skulle kunna gå till på ett museum. Oftast har dock museer inte resurser till en sådan avancerad pedagogik. Som figuren visar behövs det t ex flera guider för att kunna ge den personliga service som denna typ av visning kräver. Å andra sidan kan de verkstäder som man inrättat på just Børnernes Kunstmuseum, ses som exempel på modellen. Enligt denna modell arbetar eleverna enskilt och de får handledning av guider och av deltagande föräldrar. Museipedagogik för barn kan på så vis använda sig av metoden men det blir svårare med vuxna grupper som ofta har andra önskemål med sitt besök. I uppsatsen talar jag också om verkstaden och om elevers lärande i verkstaden som en viktig del för förståelsen av konstverk. Eleverna arbetar t.ex. i närheten av originalverket och får arbeta kreativt med händerna. Detta kan bli en komplettering till det ofta mycket teoretiskt upplagda kurserna i skolan. I de danska skolorna är ämnet bild till stora delar därtill ett ämne som eleverna kan välja bort. Museiverkstäder kan därför vara ett komplement. Eleverna får, genom museipedagogik i verkstäder, träning i att arbeta med hantverk i ett annat sammanhang än i skolan. De får också genom att de arbetar i anslutning till originalverken en kunskap om vad man har gjort förr. Eleverna får på så vis en sannare bild av det som har varit. Att kunna se en skulpturs verkliga storlek ger en klarare bild och leder till en förståelse som inte är möjlig att eråna genom att endast se på en reproduktion i t.ex. en lärobok.

På tal om introduktion till att gå på konstmuseum har man i en aktuell dansk forskning (Bjarne Sode Funch, 2004) gjort undersökningar med olika former av inledningar innan man konfronteras med konstverket. Innan besökaren får se på konstverket, som är föremål för undersökningen, har man givit dem olika alternativ, som t.ex. att lyssna på musik, att lyssna på ett barn som pratar om konstverket i fråga, eller att helt lyssna på en guide som i traditionell ordning pratar om konstverket. Därefter har de fått se på konstverket för att senare bli intervjuade om hur de har upplevt situationen. Jag tar upp undersökningen här för att visa på att det hela tiden kommer nya idéer och tankar om hur vi bäst kan uppleva konstverk på museer. Kanske kommer det att ske stora förändringar efter hand som forskningen går vidare och upptäcker nya betydelsefulla komponenter.

Jag har tagit upp museipedagogens möte med museibesökaren och ställt upp tre möjligheter som betonar ämnet respektive museibesökarnas egna erfarenheter som två yttersta poler. Jag har fortsatt att föra diskussionen med beaktande av dessa ytterligheter. Vilken metod eller uppställning man väljer att använda beror också mycket på vilken grupp av besökare det är som man ska undervisa. Vuxna människor trivs ofta bra med att endast lyssna till visaren, de kan då delta passivt genom att se på och reflektera över målningen samtidigt som de lyssnar på guidens ord. Oftast förekommer det någon form av dialog under visningar, så museipedagogik enligt fig. 2 i bilagan skulle jag nog se som den allra vanligaste formen. Det är däremot en skillnad när det gäller visningar för barn. Barn befinner sig i ganska tydliga faser av sin uppväxt. Därför har det stor betydelse vad man visar i förhållande till deras ålder.

Referenser

Arfwedson Gerd B. (2002). *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik.*

- HLS Förlag.
- Arfwedson B Gerd & Arfwedson Gerhard. (1995). *Normer och mål i skola och undervisning: Några perspektiv hämtade från tysk didaktik*. HLS Förlag.
- Borgström, Britt-Marie. (2003). *Tidsresan: Lek och fantasi som pedagogisk metod*. Stockholm Nordiska museets förlag.
- Bjarne Sode Funch (2004). "Introducing people to art: A study on the influence of art introductions", *Journal of Visual Practice*. Volume 3, Number 1.
- Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber ekonomi.
- Cassel, Monica (2001). *Museipedagogik: Konsten att visa en utställning*. Studentlitteratur.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Rick E. Robinson. (1990) *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the arts.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). "Literacy and Intrinsic Motivation", *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Science*. Vol. 119, no.2.våren.
- Dewey, John. (1997). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Falk, John H. & Lynn D. Dierking (2000). *Learning from museums: Visitor experience and the making of meaning*. Altamira Press.
- Fenstermacher Gary D. & Jonas F. Soltis 1992. *Approaches to teaching*. Teachers college Press.
- Finch, Margaret. (1974). *Style in art history: An introduction to theories of style and sequence*. The Scarecrow Press, Inc.
- Gadamer, Hans-Georg. (1997). *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och översättning av Arne Melberg. Daidalos.
- Gardner, Howard. (1994). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. BasicBooks.
- Hein, S. Hilde. (2000). *The Museum in transition: A philosophical perspective*. Smithsonian Institution Press.
- Helmstad, Glen. (1999). *Understanding of understanding: An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Acta universitatis gothoburgensis.
- Hur vi lär.* (1986). Ference Marton, Dai Hounsell, Noel Entwistle.(red.) Rabén och Sjögren.
- Illeris, Knud. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Studentlitteratur.
- Indblik.* (1997). *Der var engang ...menneske- og gudfortællinger i gips*. nr.8. Statens Museum for Kunst.
- Indblik* (1999). *Liv død – en udstilling i Børnenes Kunstmuseum*. nr. 12 Statens Museum for Kunst.
- Indblik* (2004). *Fortælling, Myte og drøm*. nr. 25 Statens Museum for Kunst.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitative forskningsinterview*. Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Etienne Wenger. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindberg, Anna Lena. (1988). *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*. Lund University Press.
- Machotka Pavel (1966). "Aesthetic criteria in childhood: justifications of preference", *Child Development*. Vol. 37, no.4.Dec.
- Offner, Richard. (1972). *Studies in Florentine painting: the fourteenth century*. Junio Press.
- Panofsky, Erwin. (1970). *Meaning in the Visual Arts: Papers in and on art history*. Peregrine books.
- Parsons, Michael J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vygotskijs pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet (1999). Gunilla Lindqvist (red.) Studentlitteratur.

Bilagor

E-postbrev till föreståndaren för Børnenes Kunstmuseum.

Några frågor och klagöranden sändes per e-post till verkstadsledaren på Statens Museum for Kunst. Frågorna skickades inför en intervju som gjordes i december 2004. Frågan bekräftades av den intervjuade, en tid fastställdes och intervjun genomfördes i den intervjuades arbetsrum på museet.

Förberedande frågor ställda till verkstadsledaren inför intervjun:

Här följer några frågor eller ett diskussionsunderlag:

Jag vill att intervjun ska vara ett samtal om museipedagogik och jag sätter ett stort värde i dina egna synpunkter på barnens lärande.

Intressant skulle vara att få veta något om dina egna upplevelser av att göra visningar.

Vi har pratat något om originalverk och upplevelsen av dessa. Är det något speciellt som du skulle vilja berätta om kring detta i förhållande till lärandet och till ungdomarna. Vad tror du t ex om skillnaden med att uppleva ett originalverk i sin rätta storlek eller att se figuren på TV? Tine pratade något om att de lär sig den klassiska historien genom Disney.

Vad tror du om skulpturverkstaden? Är det ett bra sätt att lära? Jag tvivlar inte på att det är en bra metod men jag skulle vilja höra vad du tycker. För och nackdelar.

Kan det upplevas som att den pedagogiska verksamheten på museet i stort liksom blir delad i två delar i och med Barnens egna konstmuseum? Du sa själv att man från något håll har kritiserat arrangemanget. När man läser strategiplanen tycker jag det dock verkar väl motiverat. Vad tycker du?

Kan vi ta upp något om marknadsföringen. Hur fungerar den på museet. Det finns ju informationsbladet *Indblik*. Efter vad jag kan se är det en mycket bra information som borde vara ett väl fungerande medel för lärande. På vilket sätt kan lärarna använda broschyren? Hur är det tänkt när den görs? Vem riktar den sig till i första hand?

Vad tycker du är de största svårigheterna med museipedagogik?

Är det några frågor som du själv tycker är speciellt viktiga och som du skulle vilja ta upp?

Jag har gjort frågorna breda eftersom det är dina kunskaper och erfarenheter av museipedagogik som jag är intresserad av.

Intervjun är kvalitativ i motsats till kvantitativ vilket skulle innebära mer statistik och enkätfrågor. Jag ser också intervjun som ett tillskott till de övriga observationer som jag gör och tror att jag på så vis kan skapa mig en helhetsbild.

Vad tror du om ovanstående förslag och tider.

Med vänlig hälsning

Thomas Rosendal (utdrag från egen e-post, 2004-11-09)

Frågor ställda till de besökande eleverna.

Frågorna som gavs till elevernas lärare kunde användas som en vägledning om nya

instruktioner behövdes när texterna skrevs ner

1. Vad är det som gör att skulpturen är bra?
2. Vad är det som gör att skulpturen är dålig?
3. Det är ju en gammal skulptur. Vad tänker vi på när vi ser på skulpturen idag?
4. Är det något som skrämmer när vi ser på skulpturen?
5. Liknar skulpturen något som jag känner igen?
6. Väcker skulpturen några speciella känslor?
7. Vad har konstnären tänkt när han har gjort skulpturen?
8. Kommentarer som inte berör frågorna ovan.

Skisser och modeller:

Skisserna ska ses uppifrån där konstverket hänger på väggen eller är placerat på ett podium. Fyrkanten där det står guide är visarens placering i rummet och rektangeln där det står besökare är museibesökarens placering i rummet.

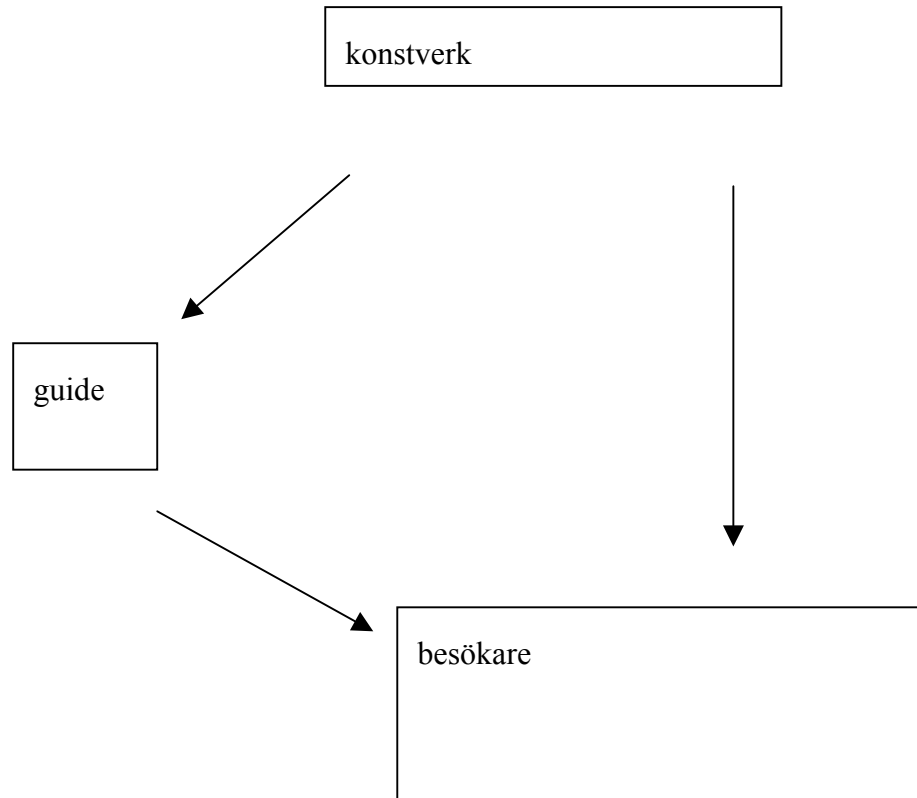


Fig 1: Konstvetenskaplig metod A (motsvarar en undervisning med betoning på ämnet) Visningen lägger betoningen på ämnesspecifika kunskaper som arbetats fram i konstvetenskaplig forskning. Syftet med visningen är att förmedla denna teoretiska kunskap. Museibesökaren deltar inte genom en dialog utan lyssnar. Sättet är traditionellt och kan t ex jämföras med traditionella föreläsningar som är vanligt på universitet eller högskolor.

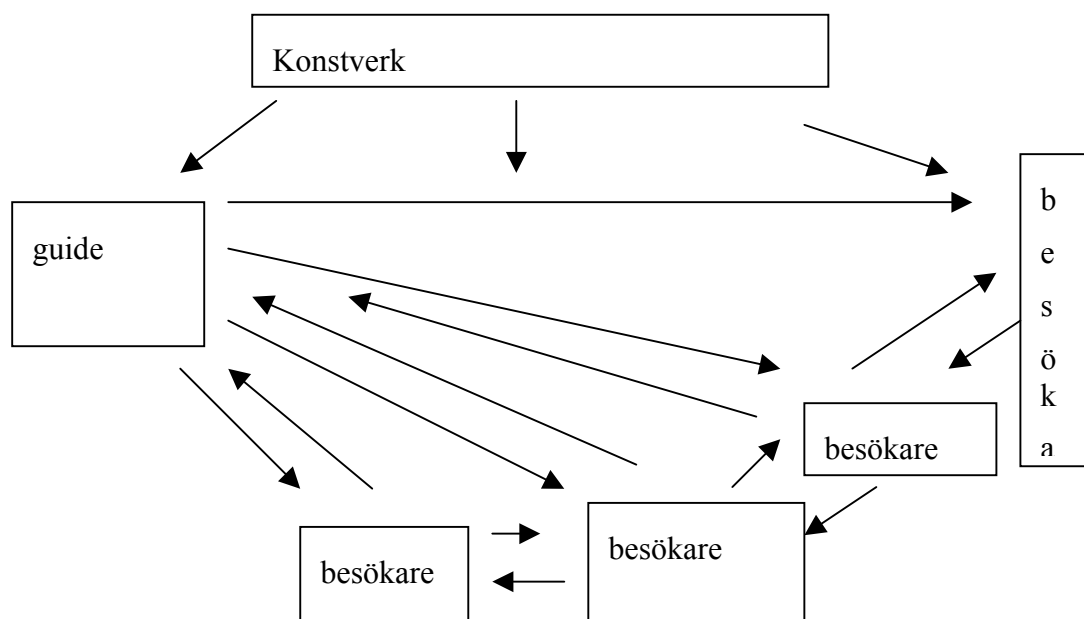


Fig. 2: Konstvetenskaplig metod B (motsvarar en undervisning med betoning på ämnet, men med en viss öppenhet mot en mer interaktiv metod). Syftet är också i denna visning att förmedla konstvetenskaplig teoretisk kunskap. Visaren är dock lite mer öppen för besökarens deltagande och vill främja en dialog. Dialogen kan också leda till att besökarna talar med varandra under visningens gång.

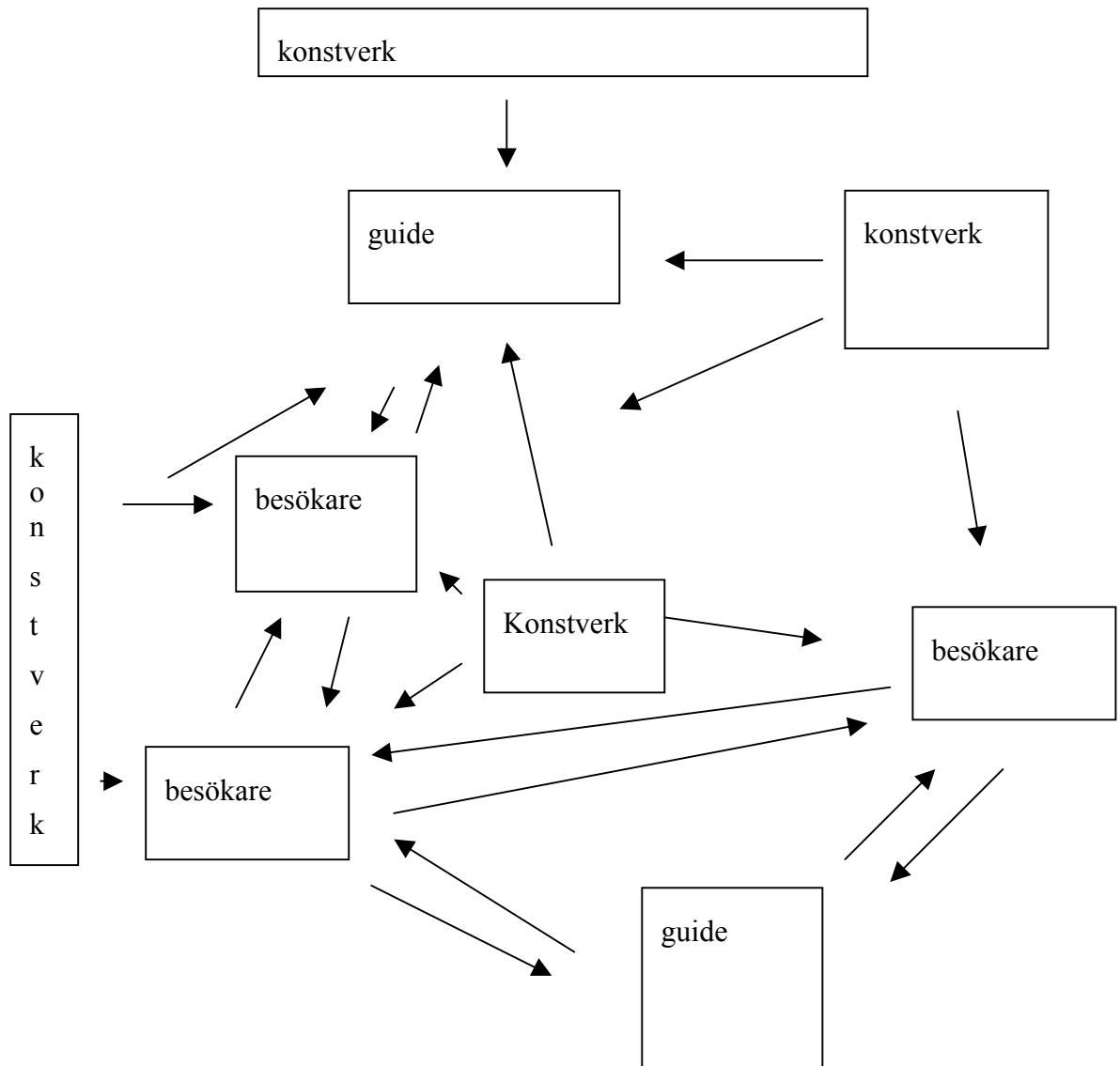


Fig. 3: Interaktiv metod (betoningen i undervisningen ligger inte längre på ämnet, utgångspunkten är i stället museibesökarens önskemål, förutsättningar och erfarenheter) Skissen ska ses som att den traditionella visningsformen är borttagen. Besökarna är fria att själva välja vad de vill se. Guiden blir i denna form av visning en vägledare och handledare. Visaren är alltså rörlig och går från plats till plats för att följa med besökaren och ge en introduktion till de olika verken eller enbart för att svara på frågor. En fördel om man använder denna modell är om det finns flera guider.