



MALMÖ HÖGSKOLA



**HISTORISKA  
STUDIER**

# Om risk, tillit och ansvar och att veta varför och hur man vet

Kulturpedagogisk metod och metodutveckling

i Region Skåne

Rapport författad av

Stefan Nyzell (fil dr)

Universitetslektor i historia

# Innehållsförteckning

Kapitel 1. Inledning	s. 3
Kapitel 2. Pedagogik och demokrati	s. 5
Kapitel 3. Den utbildande kulturinstitutionen	s. 11
Kapitel 4. Kulturinstitutionen	s. 20
Kapitel 5. Kulturpedagogen	s. 29
Kapitel 6. Skolverksamheten	s. 48
Kapitel 7. Skola och kulturinstitution – på skilda uppdrag	s. 60
Kapitel 8. Kulturpedagogisk metodutveckling	s. 63
Bibliografi	s. 66
Intervjuer	s. 66
Bilaga 1. Intervjuguide	s. 68

# Kapitel 1.

## Inledning

Denna rapport utgör ett underlag för ett av Region Skåne finansierat projekt med målet att utveckla den kulturpedagogiska verksamheten i regionen. Projektet har flera syften: För det första ska det stärka den kulturpedagogiska identiteten och professionalismen hos kulturpedagoger. För det andra ska det etablera ett samarbete mellan kulturintuitioner och högskolesektorn. För det tredje ska det särskilt fokusera på mötet mellan kulturinstitution och skola. Det övergripande syftet med projektet är att möjliggöra kvalitetshöjning med avseende på kulturpedagogisk verksamhet. Denna rapport är tänkt att utgöra ett underlag för det fortsatta arbetet med projektet. I detta fortsatta arbete väntar bland annat möten mellan kulturinstitution och skola i regionen i form av workshops som är inplanerade från och med hösten 2017.

Rapporten utgör således ett första steg i det aktuella kvalitetsutvecklande projektet. I uppdraget har ingått att definiera, inventera, tydliggöra och analysera pedagogiska metoder i kulturinstitutioners verksamhet med särskilt fokus på mötet med skolan. I uppdraget har även ingått att särskilt fokusera på demokratiperspektivet i detta möte.

Under perioden oktober 2016 till april 2017 genomfördes platsbesök på de i studien ingående kulturinstitutionerna. Dessa är: Kulturen i Lund, Wanås konst, Landskrona museum, Trelleborgs museer, Uppåkra arkeologiska center, Fredriksdals museer och trädgårdar, Glimmingehus borg, Regionmuseet i Kristianstad, Malmö museer, Klostret i Ystad, samt Ystad konstmuseum. I samband med platsbesöken företogs gruppintervjuer med kulturpedagoger samt platsobservationer av "pedagogiska rum". Inga observationer av skolverksamhet företogs eftersom uppdraget tolkades så att studien i första hand grundas i de beprövade erfarenheter som finns i gruppen deltagande kulturpedagoger. Till grund för de genomförda gruppintervjuerna fanns en intervjuguide som delgavs deltagarna någon eller några dagar innan besöket.<sup>1</sup> Gruppintervjuerna tog formen av semistrukturerade samtal med utgångspunkt i intervjuguiden. Samtalen spelades in och sparades som ljudfiler vilka ligger till grund för rapporten. Antalet deltagare i gruppintervjuerna varierade beroende på vilken verksamhet som var i blickpunkten. Som minst deltog en och som mest fem kulturpedagoger i dessa samtal. Samtalen hänvisas härnäst som Intervju 1 till 11.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se: Bilaga 1. Intervjuguide, s. 68

<sup>2</sup> Se sida 66f.

I Intervjuguiden identifierades tre huvudsakliga innehållsliga samtalsområden. För det första kulturinstitutionen med dess uppdrag, utställningar, pedagogiska verksamhet och pedagogiska rum. För det andra kulturpedagogerna med deras bakgrund, utbildning, fortbildning, arbetsmetoder, och frågor om bemötande i verksamheten. Samt för det tredje skolverksamheten och kulturpedagogens möten med lärare och elever. Inom de tre samtalsområdena diskuterades de möjligheter och begränsningar de intervjuade identifierade i den bedrivna verksamheten. På slutet av samtalen diskuterades områden med möjlig utvecklingspotential utifrån respektive verksamhets horisont med betoning på pedagogisk metodutveckling i verksamheten.

Samma områdesindelning utgör även den huvudsakliga strukturen för denna rapport. Den inleds med ett kapitel om det i uppdraget efterfrågade demokratiperspektivet. Därefter följer ett introducerande kapitel om den utbildande kulturinstitutionen. Sedan följer de tre kapitel som utgör rapportens huvuddel: kulturinstitutionen, kulturpedagogerna och skolverksamheten. Därefter följer två avslutande kapitel som diskuterar undersökningens huvudresultat; ett om skolans och kulturinstitutionens skilda uppdrag, samt ett om utvecklingspotential avseende kulturpedagogisk metod.

## Kapitel 2.

### Pedagogik och demokrati

I den svenska skollagen under rubriken "syftet med utbildningen inom skolväsendet" återfinns ett par paragrafer som direkt berör demokratiperspektivet. Där står, förutom inlagor om vikten av barns och elevers utveckling och av det livslånga lärandet, att utbildningen ska "förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på."<sup>3</sup> Skolan ska vidare främja alla barns och elevers utveckling och lärande med hänsyn till deras olika respektive behov. "En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen."<sup>4</sup> Slutligen ska skolan enligt samma paragraf eftersträva barns och elevers "personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare".<sup>5</sup> I den efterföljande paragrafen slås fast att utbildningen ska utformas med utgångspunkt i grundläggande demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter. De senare definieras som "människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor."<sup>6</sup> Den som verkar inom skolan ska arbeta för dessa värden och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Det innebär att demokratiperspektivet utgör en grundbult i det svenska skolsystemet – därmed även i den kulturpedagogiska skolverksamheten.

Skolsystemets demokratiperspektiv innehåller således flera sinsemellan överlappande delar: 1. Dels ska skolan förmedla ett demokratiperspektiv i all sin verksamhet – uppdraget är "att fostra goda demokratiska medborgare". 2. Dels ska skolan utveckla eleverna till kritiskt tänkande självständiga individer med handlingskompetens. 3. Dels görs en direkt koppling mellan demokratiska perspektiv och mänskliga rättigheter som värdegrund för skolans verksamhet. I en diskussion om demokrati i kulturpedagogisk skolverksamhet är således alla tre av dessa delar viktiga ingångar.

Samtidigt finns i skolans demokratiuppdrag en potentiell motsättning i relationen mellan det kollektivistiska och det individualistiska. Detta uppdrag är direkt kopplat till skolans normerande samhällseliga maktutövning. Skolans ska göra barn och elever till goda demokratiska medborgare vilket är ett i grunden kollektivistiskt normerande strävansmål. Alla ska bli goda demokrater. Samtidigt ska dessa barn och elever

---

<sup>3</sup> Skollagen, § 4.

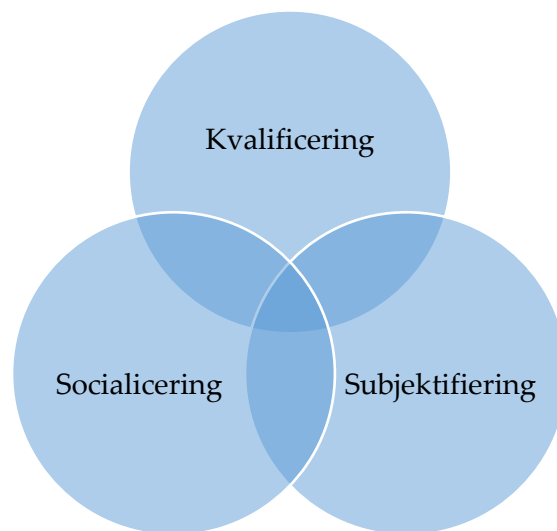
<sup>4</sup> Skollagen, § 4.

<sup>5</sup> Skollagen, § 4.

<sup>6</sup> Skollagen, § 5.

utvecklas till kritiskt tänkande självständiga individer med handlingskompetens vilket är ett i grunden individualistiskt normerande strävansmål. Just detta förhållande mellan dessa två strävansmål liksom ett tredje sådant – att barn och elever ska utveckla kunskaper och förmågor inom en rad olika ämnesområden – är något som pedagogen Gert J. J. Biesta berört i flera arbeten och som kan tillföra viktiga perspektiv på demokratiperspektivet i den kulturpedagogiska skolverksamheten.<sup>7</sup>

Denne menar att all utbildning verkar inom tre distinkta men sinsemellan överlappande fält. Han kallar dessa för kvalificering, socialisering och subjektifiering. De ska inte ses som uteslutande gentemot varandra eftersom de finns i all utbildning.<sup>8</sup>



Figur 1. Relationen kvalificering, socialisering och subjektifiering.

Däremot kan tyngdpunkten mellan dem vara olika. Det avgörande för utbildning är balansen mellan dem. En viktig uppgift för utbildningar är att kvalificera de som deltar i dem – det vill säga att ge dessa deltagare kunskaper kompetenser och förståelser inom specifika ämnesområden. Elever ska bland annat lära sig om vad demokrati är och hur ett demokratiskt system fungerar. Samtidigt har all utbildning även en socialiserande uppgift. Med detta avses att deltagarna blir en del av en samhällsordning. Det handlar således om förmedlingen av sådant som rådande samhällsliga normer och värderingar. Ibland är dessa socialiserande inslag tydligt normativt uttalade i ett utbildningssystem – såsom uppdraget att fostra goda demokratiska medborgare. Men dessa kan även vara outtalade. Således förmedlas outtalat i samhället rådande normer, värderingar och traditioner utan att det för den

---

<sup>7</sup> Se särskilt: Gert J. J. Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv*, 2011; Gert J. J. Biesta, "Trust, Violence and Responsibility: Reclaiming Education in an Age of Learning", 2002.

<sup>8</sup> Biesta 2011, s. 23–33.

skull behöver vara en del av den formella utbildningsplanen. Det kan stundtals uppstå direkta motsägelser mellan uttalad och outtalad socialisation. Om den demokratiska miljön i en skola är obefintlig samtidigt som elever förväntas lära sig om demokrati uppstår exempelvis en sådan motsägelse. Med subjektifiering avses den process som gör deltagaren till ett kritiskt tänkande självständiga individer. Det räcker inte att en elev har kunskap om vad demokrati är eller vad det innebär att ingå i ett demokratiskt samhälle om denne elev i förlängningen inte har förmågan att agera demokratiskt. Det finns en potentiell motsättning mellan de tre fälten – framför allt mellan å ena sidan kvalificering och socialisering och å andra sidan subjektifiering. Biesta är av den orsaken kritisk mot dagens utbildningsystem som han menar utvecklats så – med en alltför stark betoning på framför allt kvalificering på bekostnad av subjektifiering.<sup>9</sup>

Detta kan förvisso tyckas märkligt att fältet subjektifiering inte framstår som viktigare i skolan i en tid av stark individualisering i samhället. Orsaken till detta är den nutida samhällsutvecklingen i stort. Enligt Biesta har skolsystemet de senaste tjugo åren blivit allt mer intresserad av att mäta elevers kunskaper – så pass att det går att tala om framväxten av en "mätningsskultur". Det tydligaste exemplet på detta är sådant som *Program for International Student Assessment (PISA)*. Sådana mätningssstudier rangordnar länder och skolor efter uppmätta resultat (ofta baserat på sådant som nationella prov). I debatten har resultatet från undersökningar såsom PISA kommit att handla om ett lands placering i rankingen – om eleverna har presterat bättre eller sämre i jämförelse med förra mätningen och andra länder – och hur politiker och skolor ska agera för att kunna uppnå bättre resultat nästa gång. Argument har lyfts för att göra skolans lärande mer effektivt – hur de pedagogiska lärprocesserna ska kunna optimeras för att säkerställa tydligt mätbara kunskapar. Biesta menar att denna utpräglade mätningsskulturs genomslag haft en "genomgripande inverkan på den pedagogiska praktiken, från utbildningspolitik på högsta nivå (övernationell och nationell nivå) till lärarnas praktiska arbete på skolorna."<sup>10</sup> Det grundläggande problemet med detta är frågan om vad det egentligen är som mäts. Biesta menar att det som hänt är att allt större betoning har kommit att läggas på att mäta kvalificering på bekostnad av framför allt subjektifiering. I den mätningsskultur som idag präglar skolan (och i samhället i stort) har själva ansvaret för utbildningen förskjutits från ett professionellt (lärarna) till ett ledningstekniskt (rektorerna) sådant. Bra resultat räknas i mätbara kunskaper.<sup>11</sup> För att konkretisera – skolan idag är bättre på att mäta barns och elevers kunskaper om demokrati snarare än att bedriva en undervisning som

---

<sup>9</sup> Biesta, 2011, s. 23–33.

<sup>10</sup> Biesta, 2011, s. 21.

<sup>11</sup> Biesta, 2011, s. 23–34.

utvecklar barns och elevers demokratiska förmågor.<sup>12</sup> Problemet här är att demokrati inte är ett tillstånd utan en process. Det räcker inte att elever vet vad demokrati är på ett prov. Demokrati måste även kunna omsättas i handling. Det räcker således inte, menar Biesta, att utveckla en effektiv utbildning. "Man kan till exempel hävda att utbildningsformer som inte är effektiva", menar denne, "till exempel för att de ger elever möjlighet att utforska sitt eget sätt att tänka, handla och vara, faktiskt kan vara mer önskvärda" än sådana som strävar mot tydligt fördefinierade och mätbara mål.<sup>13</sup>

Den "bildningskultur" som kan sägas ha präglat utbildningssystemet har således kommit att ersättas med en "mätningkultur". Kopplat till detta har själva språket kopplat till pedagogisk verksamhet kommit att förändras – Biesta talar om "lärifiering" eller "det nya lärandespråket". Ordet "utbildning" har i allt högre grad kommit att ersättas av ordet "lärande". Denna utveckling är resultat av flera samspelande samhällsprocesser där den kanske viktigaste är den nyliberalistiska som kännetecknas av rationella ekonomiska principer även i områden bortanför de strikt ekonomiska – uttryckt i sådant som "new public management". I utbildningssystemet har detta kommit att ta formen av att lärande ses som en produkt till försäljning, medan elever (och deras föräldrar) ses som konsumenter och lärare (och deras skolor) ses som producenter. Enligt den ekonomiska principen kan producenten ställas till svars om produkten (kunskap) inte uppfyller konsumentens förväntningar (höga betyg).<sup>14</sup> Den mätbara kunskapen blir i detta system en viktig pusselbit eftersom den förväntas visa på produktens kvalitet. I mätningkulturens tidevarv ska skolsystemet därför effektiviseras i syfte att maximera de mätbara kunskaperna. Återigen är det grundläggande problemet med denna utveckling frågan vad som faktiskt utgör god utbildning. Biesta menar är att "all utbildning värd namnet alltid bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för de utbildade att bli mer [självständiga] och oberoende i tanke och handling".<sup>15</sup> I praktiken har utvecklingen gått rakt mot den subjektifierande princip som stipuleras i skollagen – "att främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare".<sup>16</sup> Denna fokusering på kvalificering till bekostnad av framför allt subjektivering som ägt rum inom skolsystemet riskerar i förlängningen att leda till ett demokratiskt underskott i skolans verksamhet.<sup>17</sup> Det Biesta efterfrågar är en pedagogisk utveckling då de tre fälten – kvalificering,

---

<sup>12</sup> Biesta, 2011, s. 11–18.

<sup>13</sup> Biesta, 2011, s. 22f.

<sup>14</sup> Aronsson, 2012, s. 145f; Biesta, 2011, s. 11–55; Biesta, 2004, s. 1–13; Gärdenfors, 2010, s. 147.

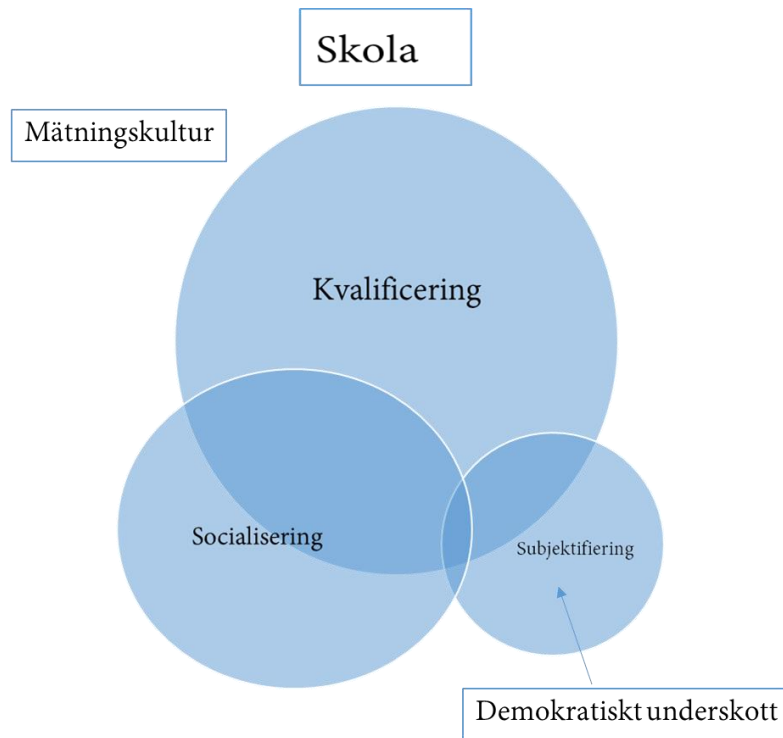
<sup>15</sup> Biesta, 2011, s. 29.

<sup>16</sup> Skollagen § 4.

<sup>17</sup> Biesta, 2011, s. 56–95, 112–128.



socialisering och subjektifiering – är balanserade i förhållande till varandra. För att nå dit måste det utvecklas en pedagogik som bättre tar fasta på uppdraget att forma kritiskt tänkande självständiga individer med handlingskompetens. Biesta menar att pedagoger utan tvekan spelar en viktig roll ”i att tillvarata och stödja möjligheterna till lärande vid de oberäkneliga tillfällena då demokratisering ’inträffar’.”<sup>18</sup> Detta gäller naturligtvis såväl i skolans som i kulturinstitutionens pedagogiska verksamhet.



Figur 2. Relationen kvalificering, socialisering och subjektifiering i mätningsskulturskolan.

Avslutningsvis ska här sägas något om hur en sådan pedagogik skulle kunna se ut. För Biesta tar en sådan pedagogik utgångspunkt i det han kallar för ”den utbildande relationen”. Allt utbildning handlar om samspelet mellan utbildaren och deltagare. Biesta identifierar tre nyckelkomponenter i denna utbildande relation – risk, tillit och ansvar. Att delta i en utbildning är en riskfylld aktivitet menar Biesta. Det finns å ena sidan alltid en risk att du inte lär det du ville lära dig. Det finns å andra sidan en risk att du lär dig sådant du inte hade någon aning om att du ville lära dig. Detta är en av de kritiska punkterna i mätningsskulturskolan där kunden förväntas veta vad den vill lära sig när utbildning i själva verket kan ge alldeles oväntade kunskaper. Slutligen, menar Biesta, finns det en risk att du lär dig någonting du kanske helst hade sluppit att lära dig – någonting som i grunden förändrar dig själv som människa. ”If leaning goes beyond the mere acquisition of information or skills or competences, if

<sup>18</sup> Biesta, 2011, s. 128.

learning, in short, turns into education, then there is the risk that learning may change you.”<sup>19</sup> Bra utbildning innebär att det finns en risk att deltagaren lämnar utbildningen med helt andra erfarenheter än när den påbörjade utbildningen. Det innebär att utbildning börjar på allvar först när den som deltar är villig att ta denna risk. Läraren måste samtidigt vara villig att utsätta eleverna för sådana risker. För Biesta är detta skillnaden mellan en ”trygg” och en ”tillitsfull” utbildningssituation. I en trygg utbildningssituation behöver varken läraren utsätta eller eleverna utsättas för risk. Det kan tyckas behjärtansvärt med det leder samtidigt inte till någon ny kunskap – endast till att bekräfta befintlig kunskap. I en tillitsfull utbildningssituation är däremot läraren och deltagaren villiga att bege sig in i den stundtals riskfyllda situationen att utforska ny kunskap. Det handlar i grunden om att utbildaren i den utbildande relationen utmanar deltagarnas subjektivitet – en process som har målet att göra deltagarna till kritiskt tänkande självständiga individer med förmåga att handla. Det senare handlar slutligen om att utbildaren – pedagogen – måste ta ansvar för utbildningens innehåll.<sup>20</sup>

I detta perspektiv spelar den kulturpedagogik som äger rum på kulturinstitutionerna en viktig roll – eller har i varje fall potentialen att göra det. Argumentet som ska utvecklas i det följande kapitlet är att kulturpedagogisk metod har alla möjligheter att ta fasta på den subjektifierande aspekten i sin roll som utbildare – att ta tillvara det riskfyllda i den kulturpedagogiska verksamheten i det ansvarsfulla mötet med skolan.

---

<sup>19</sup> Biesta, 2002, s. 9.

<sup>20</sup> Biesta, 2002, s. 8-12.

## Kapitel 3.

### Den utbildande kulturinstitutionen

Det moderna museet var ett resultat av det framväxande industrisamhället. I en samtid då agrarsamhället och dess kulturella yttringar verkade vara på väg att försvinna uppstod en rörelse för att "samla", "vårda" och "visa" spåren från det äldre samhället. Så såg exempelvis bevekelsegrundarna ut för kulturinstitutioner som Nordiska museet (grundat 1873), Skansen (grundat 1891), Kulturen (grundat 1892). I skapandet av de moderna museerna fanns det sena 1800-talets nationalromantik som en tydlig kulturell resonansbotten.<sup>21</sup> Med tiden har även det moderna samhället fått sina egna museer med liknande uppdrag. I det moderna samhället har således utgångspunkten – själva uppdraget – för museet varit samla, vårda och visa de spår av samhället som anses vara av vikt att bevara.<sup>22</sup> Sådana spår av mänsklig förflutenhet närvarande i nuet utgör det som vanligen benämns "kulturarvet". Riksantikvarieämbetets skriver exempelvis på sin hemsida att myndigheten med begreppet kulturarv "avser alla materiella och immateriella uttryck (spår, lämningar, föremål, konstruktioner, miljöer, system, strukturer, verksamheter, traditioner, namnskick, kunskaper etc.) för mänsklig påverkan."<sup>23</sup> Kulturinstitutionernas arbete med kulturarv har alltid handlat om att göra specifika urval kring vad som anses vara värt att samla, vårda och visa.<sup>24</sup>

Men något har hänt. Sedan 1900-talets avslutande decennier har industrisamhället kommit att ersättas av ett tjänstesamhälle. Denna samhällsförändring ska ses mot bakgrund av 1970-talets strukturomvandling och de ekonomiska kriser som präglats de sista av 1900- och första av 2000-talets decennier. Det moderna samhället har i samband med denna utveckling kommit att ersättas av det postmoderna samhället. I spåret av detta tycks också debatten kring kulturinstitutionen uppdrag ha förändrats i grund. Den brittiske museivetaren Eileen Hooper-Greenhill menar således att kulturinstitutioners roll inte längre är begränsat till att samla, vårda och visa föremål. Uppdrag har i hög grad utvidgats till att även ständigt omtolka dessa föremål och sätta dem i sammanhang som på olika svarar på det omgivande samhällets föränderliga behov. I det postmoderna samhället har kulturpolitiken kommit att ställa andra krav

---

<sup>21</sup> Aronsson, 2012, s. 121–182.

<sup>22</sup> Aronsson, 2012, s. 162–166.

<sup>23</sup> Angående benämningen av kulturarv i bestämd form skriver Riksantikvarieämbetet på sin hemsida att: "Oavsett om det skrivs i obestämd eller bestämd form – kulturarv eller kulturarvet – innefattar det en mångfald av kulturarv. Ibland kan begreppet preciseras för att belysa särskilda delar av samhällsutvecklingen, till exempel det biologiska kulturarvet, det industriella kulturarvet eller modernismens kulturarv." (<http://www.raa.se/kulturarvet/> 2017-04-24).

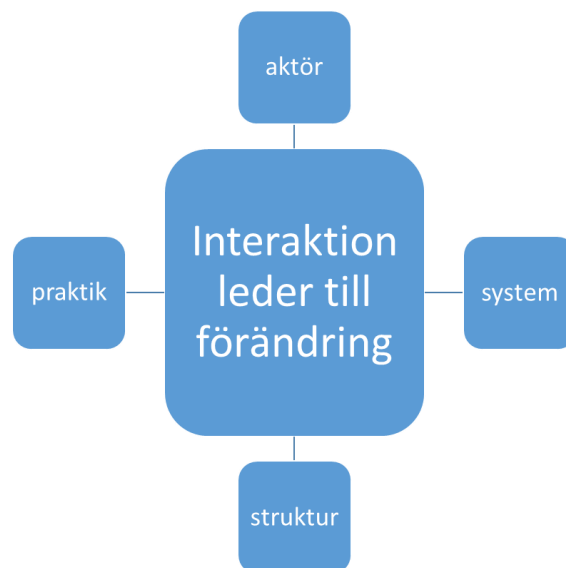
<sup>24</sup> Aronsson, 2012, s. 156–166.

och ha nya förväntningar på kulturinstitutionen som bland annat innebär ett ökande socialt och etiskt ansvar. När den moderna kulturinstitutionen håller på att ersättas av den postmoderna aktualiseras ett åtminstone delvis nytt kulturpedagogiskt ramverk.<sup>25</sup>

Denna utveckling hänger delvis samman med den "kulturella vändning" om ägde rum inom humanvetenskaperna under 1990-talet. Själva kulturbegreppet hade kommit att omformas från det klassiskt till ett antropologiskt och sedan språkligt sådant med brytpunkten mellan de senare i det sena 1980- och tidiga 1990-talet. Kultur i den senare definitionen handlar om språk i bredaste bemärkelse. Den amerikanske kulturvetaren William H. Sewell Jr. definierar kultur påföljande sätt:

Culture is the semiotic dimension of human social practice. Thus, culture is a network of semiotic relations. To engage in cultural practice is to make use of a semiotic code to do something in the world. This implies that it must in some sense be coherent. Users of culture will form a semiotic community.<sup>26</sup>

Kulturella sammanhang bygger på att praktiker och system utgör någonting koherent. Samtidigt är kulturella system löst avgränsade, motsägelsefulla, svagt integrerade, utmanade, och under ständig förändring. Det är när aktörer faktiskt handlar genom att utöva någon sorts kommunikation – det vill säga genom deras kulturella praktiker – som förändring av kulturella system och samhällsliga strukturer äger rum.<sup>27</sup>



Figur 3: Aktör-struktur, system-praktik och förändring genom interaktion.

<sup>25</sup> Hooper-Greenhill, 2007, s. 1. Se även: *Regeringens proposition 2016/17:116, Kulturarvsolitik*, s. 44–48, 52–71.

<sup>26</sup> Sewell, 2005, s. 163.

<sup>27</sup> Sewell, 2005, s. 162-172.

Således är kultur någonting socialt konstruerat och föränderligt. Nära kopplat till kulturell konstruktion är identitetsformering som i grunden handlar om att besvara frågorna: Vem är jag? Vem är du? Vilka är vi? Vilka är de? Identitetsformering handlar om den sociala konstruktionen av föreställda gemenskaper och dess kulturella uttryck. Kopplat till detta finns frågan om "andrefiering", om den föreställt "andre". Det ska aldrig förglömmas att kultur är en maktrelation i ett spänningsfält präglad av kollektiv interaktion mellan människor – och att makt inte är jämt fördelat i samhället. Kulturell makt handlar till stor del om mekanismer av inkludering och exkludering. Sewell menar härvidlag att kulturell makt huvudsakligen utövas genom exkludering:

The typical cultural strategy of dominant actors and institutions is not so much to establish uniformity as to organize difference. They are constantly engaged in efforts not only to normalize or homogenize but also to hierarchize, encapsulate, exclude, criminalize, hegemonize or marginalize practices and populations that diverge from the sanctioned ideal. By such means, authoritative actors attempt, with varying degrees of success, to impose certain coherence into the field of cultural practice.<sup>28</sup>

I denna bemärkelse spelar kulturinstitutionen en synnerligen viktig samhällsroll. Frågan om vem eller vilka ä som kommer till tals blir så klart brännhet i ett sådant perspektiv. I slutändan handlar det om vilka tolkningar som görs, vilka som gör tolkningarna, samt i vilket syfte som tolkningarna görs. Hooper-Greenhill menar att:

Through the activities of display and interpretation, using objects, paintings, photographs, models and texts, museums construct a view, present a story and produce resources for learning. These interpretive processes, which involve the attribution of meaning, make up much of the work of museums and could be described as the constitution of the 'curriculum' of the museum.<sup>29</sup>

Den kritiska kulturteorin, grundad i det språkliga kulturbegreppet, har kommit att sätta avtryck i kulturinstitutionernas verksamhet – och därmed också på kulturpedagogiken. Därmed kan även bakgrunden förstås till det skifte i tyngdpunkt som Hooper-Greenhill lyfter fram i sin argumentation – från att i huvudsak "samla, vårda och visa" i det moderna- till att "tolka och omtolka" i det postmoderna museet.<sup>30</sup>

Angående museernas roll diskuterar historikern Peter Aronsson det han ser som en dragkamp mellan ett synsätt som prioriterar samlingarna, arkiven och forskningsfunktionen och ett synsätt som ser folkbildningen, förmedlingen och

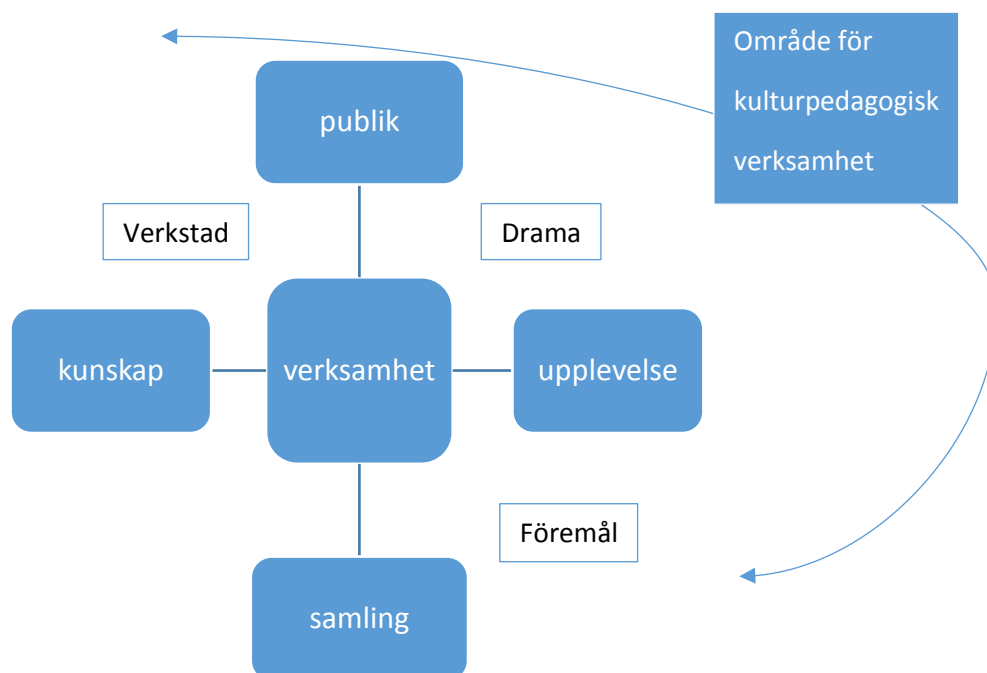
---

<sup>28</sup> Sewell, 2005. s. 172.

<sup>29</sup> Hooper-Greenhill, 2007, s. 2.

<sup>30</sup> Hooper-Greenhill, 2007, s. 4.

utställningen som huvuduppgiften. Kulturinstitutionens verksamhet kan sägas befinna sig i ett spänningsfält mellan samling, kunskap, publik och upplevelse.<sup>31</sup>



Figur 4. Museernas verksamhet i spänningsfältet samling, kunskap, publik och upplevelse.<sup>32</sup>

Samlingarna utgör den grund på vilken museernas verksamhet har skapats. Aronsson menar att den professionalitet som skapades inom museerna handlade om att sätta samlingarna i en kontext där dessa talade till samtidens besökare. Samlingarna fortsätter tveklöst att utgöra den grund på vilken museerna bygger verksamheten – detta oavsett om samlingarna utgörs av föremål, byggnader eller landskap. Även i den pedagogiska verksamheten utgör samlingarna en självklar utgångspunkt. Efter en period då fokus delvis skiftade till förmån för kunskapsaspekten i form av forskning ser Aronsson ett tydligt uppsving för upplevelse- och publikaspekterna i museernas verksamhet.<sup>33</sup> Här återfinns grunden till det växande intresset för kulturpedagogiken. I en utveckling där den publika verksamheten alltmer hamnar i fokus växer även betydelsen av kulturpedagogen som professionell grupp inom kulturinstitutionen. I den publika verksamheten samspelar samlings-, kunskaps- och upplevelseaspekterna. Sådant som pedagogiska verkstäder (där deltagarna arbetar med någonting – såsom hantverk, matlagning eller skapande) och dramapedagogik (där deltagarna iscensätter någonting – såsom tidsresor, rollspel eller teater) blir viktiga inslag i denna sorts

<sup>31</sup> Aronsson, 2012, s. 162–164.

<sup>32</sup> Bearbetad version av Aronsson 2012, s. 163.

<sup>33</sup> Aronsson, 2012, s. 164.

pedagogiska verksamhet. Området för kulturpedagogisk verksamhet kan sägas gå i en båge från föremål via drama till verkstad med en tyngdpunkt i det övre högra delen av modellen. Även om samlingarna fortsatt utgör fokus och målet är kunskapsförmedling sker det i hög grad genom att lyfta fram upplevelseaspekten. Det är således i upplevelsen av museets föremål och dess sammanhang som deltagaren i den publika verksamheten har möjlighet att göra tolkningar och erhålla erfarenheter.

Avslutningsvis ska dessa utgångspunkter som tycks utmärka museers pedagogiska verksamhet diskuteras. Detta ska göras utifrån kognitionsvetaren Peter Gärdenfors motivationsteoretiska ansatser som utgår från att lärande grundas i lusten att förstå. Gärdenfors menar att människan i grunden är en lärande varelse. Människan lär sig genom att se sammanhang i den komplexa värld som omger den. Lärande sker vidare på såväl informell som formell grund. En stor del av en människas lärande sker på informell grund genom de lärandeprocesser som ständigt sker i en människas liv. En del saker är samtidigt helt enkelt svåra att lära sig på egen hand. Då spelar det formella lärandet – exempelvis återfunnet i ett samhälles utbildningssystem – en viktig roll. Problemet är att det informella lärandet ofta upplevs som lustfyllt av deltagarna medan det formella lärandet påtagligt ofta upplevs som det motsatta. Argumentet hos Gärdenfors är att det formella har mycket att hämta i det informella lärandet.<sup>34</sup>

Gärdenfors fokuserar på två centrala lärandeprocesser – motivation och förståelse – som hänger samman och är gemensamma för det informella och det formella lärandet. I det informella lärandet är nyfikenhet en viktig faktor till motivation, menar Gärdenfors, liksom en stor frihet att själv kunna välja sina egna vägar till kunskap. I ett fungerande utbildningssystem är eleverna motiverade och deras lärande leder till förståelse. Förmågan att förstå är att kunna urskilja mönster och se sammanhang. För att koppla till diskussionen ovan och Biestas antagande om utbildningens tre fält – kvalificering, socialisering och subjektifiering – förespråkar även Gärdenfors en balans mellan dessa.<sup>35</sup> Faktakunskaper utan någon djupare förståelse leder ingenstans, menar han, det räcker således inte att fokusera på kvalificeringsaspekterna i en utbildning. Det finns visserligen i grunden ingen motsättning mellan faktakunskap och förståelse – det förra behövs som en grund att stå på men får aldrig bli ett självändamål i sig. Ett lärande, som har för avsikt att skapa en djupare förståelse inom ett kunskapsfält, bör således ha en rimlig balans mellan kvalificering, socialisation och subjektifiering. Även Gärdenfors talar om vikten av den senare delen – det Biesta kallar för subjektifiering. Det finns även betydande likheter i de bådas syn på vad god utbildning utgörs av. För

---

<sup>34</sup> Gärdenfors, 2010, s. 16–24.

<sup>35</sup> Biesta, 2011, s. 23–30.

Gärdenfors handlar bildning om att låta sig omformas – att förändras som människa. Avgörande inslag i en sådan lärandeprocess är att kunna tolka, värdera och relatera. Den lärande människan resonerar sig fram till en lösning på ett givet problem. Det fungerar inte att kopiera det andra har gjort, menar Gärdenfors, den goda lärprocessen bygger på att finns ett motstånd som ska övervinnas. Kunskap är information som har tolkats, värderats och satts in i ett sammanhang – den har konstruerats av individen.<sup>36</sup>

Med det alls inte sagt att lärarens roll på något sätt är oviktig – tvärtom vilar den goda utbildningen på lärarens kunskaper och förmågor. Läraren måste såväl ha en djup förståelse över det aktuella kunskapsområde som en förmåga att hjälpa sina elever att se sammanhang. Läraren är även viktig med sitt engagemang för kunskapsområdet. Att vara en bra lärare kräver inlevelse, känsla och motivation menar Gärdenfors. Till att börja med behöver läraren en god inlevelseförmåga. Att kunna leva sig in i någon annans livsvärld är något som är avgörande för alla sorts sociala aktiviteter – inte minst sådant som lärande och undervisning. Nära kopplat till detta är empati – medkänsla. Just känslor är någonting viktigt i lärandeprocesser. Känslor hjälper till i valet av det som är viktigt i den information som en individ och fokuserar uppmärksamheten på. Något som är emotionellt laddad är helt enkelt lättare att komma ihåg. Känslor handlar om yttre processer. Motivation handlar om inre processer. Gärdenfors menar att lärande helt enkelt inte har några förutsäglichingar utan känsla och motivation. Båda behövs för att skapa goda lärandeprocesser och här är lärarens roll avgörande.<sup>37</sup>

Motivation kan komma i två olika former: Dels inre motivation – de intressen och drivkrafter som eleven själv har – det vill säga det som leder till informellt lärande. Dels yttre motivation – sådant som skolans betygssystem. Det avgörande problemet är att den yttre motivationen inte på långa vägar är lika betydelsefull som den inre. Åtgärder skapade för att driva fram en yttre motivation kan vara direkt hämmande. Gärdenfors menar i sammanhanget att det är "uppenbart att skolans institutionella struktur med läroplaner, scheman och lektioner där alla förväntas göra samma saker hämmar elevernas inre motivation." Det är i detta sammanhang som skolsystemets formella lärande har mycket att hämta från en det informella lärandet. Det kräver i sin tur lärandeprocesser som befrämjar nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet.<sup>38</sup>

Gärdenfors diskuterar fyra perspektiv på lärande – görande, vetande, tänkande och undersökande. Han är tydlig med att det inte finns någon uteslutande rätt metod. Olika människor har olika lärstilar och olika perspektiv kan passa i olika lärsituationer.

---

<sup>36</sup> Gärdenfors, 2010, s. 25–39.

<sup>37</sup> Gärdenfors, 2010, s. 61–90.

<sup>38</sup> Gärdenfors, 2010, s. 91–133.



Den undervisningsform som är lämplig är ett utslag av: 1. Kunskapsområdet, 2. Individens förutsättningar, samt, 3. Lärarens talanger. De fyra perspektiven är idealtyper – som presenteras i en tänkt åldersordning de bäst passar barns lärande.<sup>39</sup>

<i>Perspektiv</i>	<i>Form av kunskap</i>	<i>Lärmetod</i>
Elever som gör	Veta hur	Imitation
Elever som vet	Veta att	Inläring av förmedlad kunskap
Elever som tänker	Veta varför	Konstruktion av kunskap
Elever som undersöker	Veta hur man vet	Styrning av sitt kunskapsbyggande

Figur 5. Gärdenfors fyra perspektiv på lärande – görande, vetande, tänkande och undersökande.<sup>40</sup>

Skolan tenderar ofta att operera inom de översta två undervisningsformerna. Särskild den förmedlande kunskapen har en särställning. Läraren förmedlar kunskap. Men för att uppnå ett lärande som skapar förståelse och sammanhang är de två nedre undervisningsformerna utan tvekan att föredra. Elever som tänker och elever som undersöker är elever som har en hög grad av subjektrelaterad förmåga. Gärdenfors förespråkar i sammanhanget undervisande situationer där eleverna arbetar uppdragsorienterat. En sådan modell bygger i sitt upplägg på att eleven, eller ännu bättre, elever i en mindre grupp, får i uppgift att lösa ett konkret problem. Det läraren framför allt bidrar med i en sådan pedagogisk modell är att hjälpa till att synliggöra problemets struktur – att hjälpa elever se mönster och därmed sammanhangen.<sup>41</sup>

Allt detta kräver en god balans mellan kvalificering, socialisation och subjektifiering. I detta återfinns den högst relevanta kopplingen mellan kulturpedagogiken och det tidigare diskuterade fältet subjektifiering. Museet har nämligen i sin pedagogiska verksamhet en närmast unik möjlighet att arbeta med denna sorts subjektrelaterade undervisning. Detta blir än mer tydligt om kulturpedagogiken sätts i relation till skolans pedagogiska förutsättningar. Hooper-Greenhill menar i sammanhanget att:

The contexts for learning in both museums and galleries are not the same as in schools or in other sites of formal learning. Museums are sites of spectacle and display, environments that can be rich and surprising. They can be overwhelming and difficult to manage, but equally can arouse curiosity or inspire new ideas. Museum-based learning is physical, bodily engaged:

<sup>39</sup> Gärdenfors, 2010, s. 108–129.

<sup>40</sup> Gärdenfors, 2010, s. 121.

<sup>41</sup> Gärdenfors, 2010, s. 135–179.

movement is inevitable, and the nature, pace and range of tis bodily movement influences the style of learning.<sup>42</sup>

Det finns en dynamisk potential i kulturinstitutionens pedagogiska verksamhet. Den utbildande kulturinstitutionen har förutsättningar att vara mer öppet, individuellt inriktat och oförutsägbart än många andra former av utbildning. Det kroppsliga, aktiva och inlevelsefulla utgör kulturpedagogikens karaktärsdrag. Det går att tala om att en aktivt kunskapssökande utbildningsstrategi utgör ett kulturpedagogiskt ideal.

---

<sup>42</sup> Hooper-Greenhill, 2007, s. 4.

## Kapitel 4.

### Kulturinstitutionen

I denna del, som utgör det första kapitlet i rapportens huvuddel, diskuteras kulturinstitutionen med utgångspunkt i perspektiven "uppdraget", "pedagogisk verksamhet" och "pedagogiska rum". I avsnittet om "uppdraget" diskuteras de övergripande förutsättningar – formella liksom informella sådana – som sätter ramarna för verksamheten, medan avsnitten "pedagogisk verksamhet" och "pedagogiska rum" berör de pedagogiska förutsättningarna för denna verksamhet.

### Uppdraget

Kulturinstitutionens uppdrag är det som utgör grunden för verksamheten. Dessa uppdrag kan vara av formell eller informell karaktär. I detta avsnitt är utgångspunkten hur de intervjuade kulturpedagogerna själva förhöll sig till den ställda frågan om verksamhetens uppdrag. I en del fall utgick svaret från formella beskrivningar av uppdraget – ofta genom en uppläsning av någon sorts för verksamheten styrande dokument. I andra fall kom svaren istället att handla om det informella uppdraget. De uppdragsbeskrivningar som gavs präglades därtill av kulturinstitutionens karaktär. I undersökningen ingår kulturinstitutioner med mycket skiftande förutsättningar. Här ingår kultur-, natur-, teknik- och konstmuseer – och stundtals utgör de en blandning av dessa. Tre av museerna är regionmuseum, medan de andra har en mer lokal förankring. De har dessutom mycket olika typer av huvudmän – de kan således vara statliga, regionala eller kommunala, alternativt vara stiftelser eller ideella föreningar. Sådant påverkar självfallet uppdragshorisonterna i kulturinstitutionens verksamhet. Samtidigt framstår de grundläggande uppdragen som någorlunda likartade. Det handlar – utifrån såväl de formella som informella uppdragsbeskrivningarna – i grund och botten om det för museerna traditionella uppdraget att "samla, vårda, och visa".<sup>43</sup>

På Fredriksdals museer och trädgårdar menar kulturpedagogerna således att uppdraget handlar om att "samla, bevara, utveckla och sprida kunskap om det levande kulturarvet, såväl natur som kultur".<sup>44</sup> De ska vara ett föregångsmuseum avseende perspektiven att integrera natur och kultur i verksamheten – något som även i hög grad präglar deras kulturpedagogik. Den pedagogiska verksamhet som bedrivs ser de som en naturlig del av utbildningsväsendet – som ett komplement till skolan.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Intervju 1–11.

<sup>44</sup> Intervju 6.

<sup>45</sup> Intervju 6.

Det senare, kulturinstitutionen som ett viktigt komplement till den undervisning som skolsystemet bedriver, är en återkommande uppdragsbeskrivning i intervjuerna. Kulturpedagogen på Glimmingehus borg menar att de stora dragen gäller för alla museer, det handlar om att samla, vårda och visa, samt att verksamheten ska vara tillgängligt för så många besökare om möjligt. Verksamheten ska därtill vara tydligt riktad gentemot barn och unga. Stundtals på bekostnad av verksamhet riktad gentemot en vuxen publik. Annars menar denne att detaljstyrningen av verksamheten inte är så stor.<sup>46</sup> Kulturpedagogen på Uppåkra arkeologiska center menar att grunduppdraget handlar om att göra själva platsen tillgänglig för så många som möjligt, samt att skolverksamheten därvidlag utgör en synnerligen viktig del. Samtidigt är arbetet med strategiplaner och handlingsplaner i Uppåkra endast nyligen har inletts på allvar.<sup>47</sup>

Hur tydligt grunduppdraget är kan således variera betydligt från verksamhet till verksamhet. Kulturpedagogerna vid Klostret i Ystad menar exempelvis att de alls inte har någon tydlig målbeskrivning – vilket de menar är märkligt egentligen – ”vår gamla chef var inte mycket för sådant även om vi påpekade det. Därför har verksamheten spretat ganska mycket.”<sup>48</sup> Även kulturpedagogerna på Trelleborgs museer menar att de på det hela taget har rätt så fria händer att bedriva verksamheten. Den enda gången de upplevt någon mer påtaglig styrning av deras verksamhet är införandet av den så kallade kulturgarantin – ”här är enda gången politiker gått in och sagt att alla elever ska ha en kulturupplevelse.”<sup>49</sup> På Kulturen i Lund uppger kulturpedagogerna att uppdraget kort och gott är ”att sprida kunskap till människor”.<sup>50</sup> Detta genom att erbjuda ”lust, reflektion, och skapande”.<sup>51</sup> Museet kan stå för ett innehåll som skolan helt enkelt inte kan erbjuda. Museet kan erbjuda ett innehåll som är både förtydligande och fördjupande på ett sätt som skolan inte kan genom kopplingen till samlingarna.

---

<sup>46</sup> Intervju 7.

<sup>47</sup> Intervju 5.

<sup>48</sup> Intervju 10.

<sup>49</sup> Intervju 4. Kulturgarantin, som återfinns på flera håll men som samtidigt inte omfattar alla undersökningens kulturinstitutioner, går ut på att det finns lokalt utarbetade program där skolans elever i sina respektive åldersgrupper garanteras olika slags kulturupplevelser. För kulturinstitution som ingår i kulturgarantin innebär det att alla närområdets elever i en årskurs – exempelvis femteklassare eller niondeklassare – ska komma på besök. Av många utav de intervjuade kulturpedagogerna ses kulturgarantin en påtaglig möjlighet. Det kan göra att åldersspår som annars är svåra att locka till verksamheten – då särskilt högstadiet och gymnasiet – med ens blir delaktig i den. Samtidigt finns farhågor från kulturpedagogerna att förutsättningarna för det pedagogiska mötet ska förändras i grunden när en del av besökarna – såväl lärare som elever – känner sig tvingade att delta i verksamheten. Det finns även farhågor från de som inte ingår att det ska påverka verksamheten negativt när kulturgarantin förskjuter skolbesöken till några verksamheter men inte andra. (Intervju 4, 7).

<sup>50</sup> Intervju 1.

<sup>51</sup> Intervju 1.

Museet kan vara ett rum för vidgade perspektiv samt möten som annars inte skulle ha ägt rum. Avgörande här är den kompetens som kulturpedagogen besitter – kopplat till platsen och föremålen.<sup>52</sup> Det senare perspektivet – att kulturpedagogen besitter särskilda expertkunskaper – är någonting som återkommer i flertalet av intervjuerna.

Gemensamt för alla kulturinstitutioner som ingår i undersökningen är att barn och unga utmärks som särskilt prioriterad grupp för verksamheten. Det förutsätts således ofta att museerna ska prioritera skolverksamheten i sin verksamhet. Även arbetet med en ökad tillgänglighet framstår ofta som någonting högt prioriterat i verksamheten. Därutöver framstår uppdraget stundtals som ganska otydligt, i alla fall i jämförelse med skolan där styrdokumentet ger en förhållandevis tydlig uppdragsbeskrivning.<sup>53</sup>

### Pedagogisk verksamhet

Avseende pedagogisk verksamhet finns stora likheter mellan kulturinstitutionerna i undersökningen. Kulturinstitutionernas publika verksamhet utgörs i de allra flesta fall av en kombination av basutställningar och tillfälliga utställningar. Beroende på respektive kulturinstitutionens förutsättningar i form av byggda miljöer kan pedagogisk verksamhet äga rum inomhus eller utomhus. Den pedagogiska verksamheten i sig utgörs i de allra flesta fall utav en kombination av visningar och praktisk verksamhet.<sup>54</sup>

Förutsättningarna för den pedagogiska verksamheten på respektive kulturinstitution är således varierande. Uppåkra arkeologiska center är exempelvis en förhållandevis liten verksamhet. Här finns begränsat med utställningslokaler, liksom en begränsad tillgång till föremål från de arkeologiska utgrävningarna. Det senare eftersom dessa omhändertas av Historiska museet i Lund som har uppdraget att samla, vårda, visa fynden. Därtill finns inte de säkerhetsmässiga förutsättningarna att visa de dyrbara arkeologiska fynden i utställningslokalerna ute på Uppåkra. Det har skapat en pedagogisk verksamhet där landskapet är i fokus för kulturpedagogerna. Det är den forntida platsen i landskapet som utgör grunden för kulturpedagogiken. Alternativa pedagogiska grepp – exempelvis tekniska lösningar i form av "förstärkt verklighet" och tankar på "virtuell verklighet" – har blivit viktiga delar i det pedagogiska tänket. Fynd har 3D skannats för att både kunna visas i utställningslokalerna och användas i den så kallade arkeologiskolan – en praktiskt pedagogisk verksamhet som går ut på att besökaren lär sig arbeta som en grävande arkeolog. Under de tider på året som arkeologiska utgrävningar äger rum ute i Uppåkra kopplas de pedagogiska

---

<sup>52</sup> Intervju 1.

<sup>53</sup> Intervju 1.

<sup>54</sup> Intervju 1–11.

visningarna i landskapet direkt till dessa. Detta fokus i den pedagogiska verksamheten på arkeologin som vetenskap har gjort att kulturpedagogerna på Uppåkra fått just benämningen vetenskapspedagoger. På så sätt knyts den pedagogiska verksamheten i Uppåkra till mötet mellan plats, landskap, föremål, upplevelse och vetenskap.<sup>55</sup>

De byggda miljöer som utgör kulturinstitutionerna har således en avgörande betydelse för den pedagogiska verksamhet som bedrivs. Här återfinns därtill en stor variation. En del av dessa utgörs av äldre och stundom kulturminnesskyddade byggnader – såsom Ystad kloster, Glimmingehus borg eller Malmö museer. Andra kulturinstitutioner består av betydligt yngre byggnader där den pedagogiska verksamheten har utrymme helt utifrån på de rumsliga förutsättningar som råder.<sup>56</sup> På flera av undersökningens kulturinstitutioner – såsom exempelvis Wanås konst, Uppåkra arkeologiska center och Kulturen i Lund – skapar den befintliga byggda miljön goda förutsättningar för att bedriva utomhuspedagogik. Här utgör inte minst Fredriksdals museer och trädgårdar ett gott exempel med dess historiska byggnader och miljöer – både naturmiljöer och kulturmiljöer. Kulturpedagogerna på Fredriksdal menar att de har synnerligen goda "möjligheter att skapa skolpedagogiska program – vilka program som helst".<sup>57</sup> De kan arbeta med alla historiska tidsepoker. De kan ha rena natur- respektive kulturprogram – men arbetar oftast med båda dessa perspektiv i de befintliga pedagogiska programmen.<sup>58</sup> Utöver de byggda miljöerna påverkas kulturinstitutionernas verksamheter av säsongsbundna publika respektive mindre publika perioder – med andra ord högsäsong respektive lågsäsong för den pedagogiska verksamheten vilket utgör en viktig förutsättning. Vilka perioder det rör sig om skiftar från plats till plats – men pedagogisk verksamhet präglad av utomhuspedagogik är så klart svårare under exempelvis vinterhalvåret. Vid Wanås konst är bristen på varma lokaler för pedagogisk verksamhet det klart mest begränsande faktorn utifrån perspektivet byggda miljöer enligt kulturpedagogerna.<sup>59</sup>

Utställningar består av en kombination av basutställningar och tillfälliga utställningar. De förra kan ha en livslängd på många år medan de senare kan vara från ett par veckor upp till ett par månader.<sup>60</sup> Olika utställningar är olika lämpliga för skolbesök.<sup>61</sup> De tillfälliga utställningarna drar ofta mer skolbesök – där gäller det för lärarna att ta

---

<sup>55</sup> Intervju 5.

<sup>56</sup> Intervju 3, 4, 8, 9.

<sup>57</sup> Intervju 6.

<sup>58</sup> Intervju 6.

<sup>59</sup> Intervju 2.

<sup>60</sup> Intervju 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11.

<sup>61</sup> Intervju 10.

chansen medan de är kvar. De permanenta utställningarna finns ju så att säga alltid där.<sup>62</sup> Samtidigt kan de tillfälliga utställningarna ibland vara en utmaning utifrån ett pedagogiskt perspektiv. "De kommer och går, stannar kanske ett par tre månader, således rätt lite tid att arbeta fram en genomtänkt pedagogisk planering. Det innebär att man stundtals läser in sig medan det i slutändan faktiskt inte blir några besök överhuvudtaget."<sup>63</sup> I de verksamheter som präglas av många tillfälliga utställningar utgör det självfallet en utmaning att hinna uppjobba ett fungerande pedagogiskt tänk.

Den pedagogiska verksamheten på samtliga kulturinstitutioner kan sägas bestå av två huvudsakliga delkomponenter – visningen och den praktiska verksamheten. En vanlig lösning är ett pedagogiskt upplägg som börjar med en visning och följs av något slags praktiskt moment – en dramatisering, ett rollspel, en värderingsövning, eller något sorts konstnärligt eller hantverksmässigt skapande arbete i ateljé eller verkstad. Den pedagogiska verkstaden utgör något av ett nav i den pedagogiska verksamheten. Sedan kan dessa pedagogiska verkstäder skilja sig betydligt från plats till plats. På Trelleborgs museer finns till exempel – förutom en pedagogisk verkstad där skapande verksamhet kan bedrivas – även uppbyggda miljöer i form av äldre tiders handelsbod och skolsal – som används pedagogiskt för såväl dramatiseringar som lek. På Malmö museer finns visserligen en pedagogisk verkstad, men eftersom museets byggda miljöer är så pass omfattande och verkstaden ligger utanför den stora huskroppen är den inte alltid så lättillgänglig att använda i samband med den bedrivna pedagogiska verksamheten. På kulturinstitutioner präglade av utomhuspedagogik – såsom Kulturen i Lund, Wanås konst eller Fredriksdals museer och trädgårdar – kan pedagogiska verkstäder även återfinnas i utomhusmiljön. På Kulturen i Lund har till exempel trädgården blivit ett allt viktigare pedagogiskt inslag – detta sedan några av kulturpedagogerna även utbildat sig till trädgårdsmästare.<sup>64</sup> På Wanås konst utgör parken med sina konstverk ett självklart rum för pedagogisk verksamhet – och ute i parken finns en flyttbar pedagogisk verkstad i form av en container med allt det som behövs för att arbeta med praktiskt skapande verksamhet ute på plats.<sup>65</sup> På Uppåkra arkeologiska center finns pedagogiska verkstäder såväl inomhus – exempelvis tillverkning av så kallade guldgubbar utifrån arkeologiska fynd på platsen – och utomhus – i form av arkeologiskolan som lär ut grävande arkeologi.<sup>66</sup> Så även om inslaget av praktiska moment utgör ett mycket likartat pedagogiskt grundkoncept är

---

<sup>62</sup> Intervju 8.

<sup>63</sup> Intervju 9.

<sup>64</sup> Intervju 1.

<sup>65</sup> Intervju 2.

<sup>66</sup> Intervju 5.

variationen i hur dessa praktiskt inriktade verksamheter konkret tar sig uttryck varierande. Verksamhetens vision, de ramar som de byggda miljöerna medför, samt arbetslagens sammansättning och kompetens, är bland de viktiga faktorer som i slutändan avgör vilket pedagogiskt tänk som präglar den pedagogiska verksamheten.

Det finns samtidigt betydande skillnader i kulturpedagogens professionella roll i relation till utställningar och de pedagogiska verksamheter som knyts till dessa. I grunden handlar detta till stor del om på vilket sätt det pedagogiska arbetet relaterar till kulturinstitutionens övriga verksamhet. Det pedagogiska perspektivet kan mycket väl utgöra en egen verksamhet i sig självt – att kulturpedagogen kommer in i bilden först när en ny utställning är färdigställd. Kulturpedagogerna i Landskrona uppger exempelvis att de oftast kommer in i bilden när en utställning är färdig. "Som museipedagog lär man sig utställningarna för att kunna visa dem", för att därefter "vara med hela vägen från visning till verkstad."<sup>67</sup> Något som kan uppstå i en sådan situation är det pedagogiska perspektivet kan väga olika tungt i samband med att en utställning produceras – saker och ting kan inkluderas eller uteslutas som får större eller mindre konsekvenser för den pedagogiska verksamhet som ska bedrivas där. Det stora flertalet intervjuade kulturpedagoger uppger att det är en synnerligen stor fördel att vara inkluderad i kulturinstitutionens hela verksamhetsfält – eller åtminstone ha en god fortlöpande dialog med alla de delar som ingår i denna verksamhet. I en stor verksamhet – som exempelvis Malmö museer utgör – är en sådan kommunikation naturligtvis svårare att upprätthålla. Men konsekvensen av bristen på en sådan kan vara att kulturpedagogen kommer med en grupp besökare och finner att den del av utställningen som ingår i det pedagogiska programmet är avstängt på grund av någon annan verksamhet – exempelvis tekniskt underhåll av utställningsområdet ifråga.<sup>68</sup>

Pedagogiska hinder kan således uppstå om det pedagogiska tänket inte är väl integrerat i utställningens produktion. Därav betoningen på vikten av ett integrerat pedagogiskt tänk.<sup>69</sup> Som kulturpedagogen på Glimmingehus borg uttrycker det hela:

Det kan lätt bli så när man producerar en utställning... så har man en utställningsproducent som gör den och då... har man tur får pedagogen vara med från början... eller så får man göra något bra med den när den är färdig... eller så kommer man in på mitten när alla beslut är tagna. Som pedagog fick jag i detta fall vara med från början...det är jag väldigt nöjd med. Ska jag jobba med utställningar i framtiden så vill jag vara en del i utställningens

---

<sup>67</sup> Intervju 3.

<sup>68</sup> Intervju 9.

<sup>69</sup> Intervju 2, 10.



produktion. Jag skulle alltså inte vilja bli inkastad när utställningen är färdig – 'typ gör nu nåt pedagogiskt härinne' – vilket nog tyvärr är ganska vanlig.<sup>70</sup>

Kulturpedagogen på Wanås konst menar att det är "viktigt att vara inkluderad. Så är det inte alltid – vilket syns mycket tydligt vid möten med kollegor."<sup>71</sup> På liknande sätt uppger kulturpedagogen på Glimmingehus borg att:

Det är en fördel att vara på en liten institution är just att man är involverad i allt. Det är en klar fördel som pedagog. Att ha varit med och gjort utställningarna. Så är det inte alltid på de stora museerna. Om man har varit med från grunden, från tanke till utförande, så är det en stor pedagogisk fördel. Att inte bara ta över när allt är klart.<sup>72</sup>

På Malmö museer uppger de kulturpedagoger som deltog i intervjun att om de "kunnat få vara med i själva utställningsproduktionen så hade det med största sannolikt funnits ett helt annat pedagogiskt tänk. Ibland är vi trots allt med – men då mer utifrån våra respektive ämnesspecialiteter, att vi är biologer eller arkeologer, än som pedagoger egentligen."<sup>73</sup> På Regionmuseet i Kristianstad uppger kulturpedagogerna att de tvärtom är mycket engagerade i såväl utställningar som program. Själva organisationen av museet är platt, bygger på projektbaserat arbete samt kollegial styrning. Projektgrupper sätts samman med personer från olika delar av museets verksamhet. Det gör att en projektgrupp som arbetar fram en ny utställning på museet således kan ledas av en kulturpedagog från den publika verksamheten – således fungerar det hela rätt väl.<sup>74</sup>

Det sätt på vilket kulturinstitutionen ser på de pedagogiska perspektiven samt hur verksamheten är organiserad – om den tenderar att exkludera eller inkludera pedagogiskt tänk utöver visning och verkstad – är en synnerligen avgörande faktor avseende kulturpedagogisk metodutveckling. Här finns det flera tydliga förebilder såsom det framkommer i den genomförda undersökningen. Fredriksdals museer och trädgårdar framstår som en sådan. Här uppger de kulturpedagoger som deltar i undersökningen att de är djupt inblandade i att ta fram nya utställningar och program:

Det ser lite olika ut från år till år, men oftast handlar det om projektgrupper med representanter för museets olika delar. Vi tillhör 'levandegöra-gruppen'. Andra grupper utgörs exempelvis av 'anläggning', 'marknad och kommunikation', samt 'teknikservice'. Våra kompetenser tas väl tillvara – vi är ämnesexperter inom våra områden. Det är inte så att vi kommer in på slutet

---

<sup>70</sup> Intervju 7.

<sup>71</sup> Intervju 2.

<sup>72</sup> Intervju 10.

<sup>73</sup> Intervju 9.

<sup>74</sup> Intervju 8.

och säger att det här är bra. Vi är delaktiga i hela processen – och det är inte så vanligt att det är så. Hos oss hänger delarna ihop – det går därför inte att särskilja den pedagogiska från den övriga verksamheten. Vi pedagoger befinner oss i ett ständigt kunskapsflöde där vi fångar in nya tankar. Men en hel del tid går samtidigt åt till produktion av utställningar och program. Därför har vi även timplärare för visningsverksamheten – där fungerar vi därför som projektledare. Vi har alla möjligheter att utveckla den pedagogiska verksamheten dit vi själva vill. Det är vi själva som skapar nya program och metoder. Det vi arbetar på just nu är att flera olika kulturaktörer ska kunna arbeta tillsammans i pedagogiska program. Vi kan ta exemplet mat – kopplat till skolans hemkunskapslektioner. Vi har många pedagogiska program som inkluderar matlagning utifrån natur- och kulturhistoriska perspektiv. Vad kan vara bättre än att någon av oss kulturpedagoger åker ut på skolan och utifrån våra respektive kompetenser lagar mat tillsammans med eleverna?<sup>75</sup>

Kulturpedagogerna i undersökningen lyfter avslutningsvis återkommande frågan om det förändrande museet. Ofta lyfts 1990-talet upp som något av en vattendelare för den pedagogiska verksamheten. Under detta årtionde växte ett intresse för förmedlingsaspekten i kulturinstitutionernas verksamheter.<sup>76</sup> Då växte flertalet av de inslag som därefter kommit att utmärka kulturpedagogiken fram. Sådant som att upplevelsen skulle vara i fokus för den verksamheten, att lärande skulle vara någonting lustfyllt, att nyfikenheten var något som skulle sättas i fokus, att arbetet med empatisk förmåga i mötet med det förflutna skulle utgöra en grund – som i förlängningen förväntades ge ökad empati i samtiden. Att pedagogiska metoder skulle användas som innebar att olika sinnesintryck aktiverades – sådant som dofter, smaker, känslor och så vidare.<sup>77</sup> Kulturpedagogiken framstår utifrån detta perspektiv som någonting förhållandevis ungt, ett barn av 1990-talets kulturella vändning vilket avspeglades i alla de humanistiska vetenskapernas respektive former och uttryck.

Flera av kulturpedagogerna som deltar i undersökningen framhåller i sammanhanget att någonting avgörande enligt deras mening håller på att hända i museisverige just nu. Såsom en av kulturpedagogerna uttrycker det: "Vi håller på att förändras. Just det här att angå blir viktigare och viktigare. Vi befinner oss i en förändringsprocess där det gäller att bevisa för samhället att vi är värda att finnas kvar, att vi ska angå samhället – ta steget över till att på allvar vara en aktiv del av samhällsbygget, inte bara vara något som står bredvid och observerar utan finnas där medborgarna

---

<sup>75</sup> Intervju 6.

<sup>76</sup> Intervju 4, 7.

<sup>77</sup> Intervju 1, 4, 6, 7.

befinner sig.”<sup>78</sup> En annan talar på liknande sätt om vikten av att möta samtidens krav – att som kulturinstitution kunna vara med att sätta agendan för samhällsdebatten.<sup>79</sup>

## Pedagogiska rum

Det har redan lyfts fram hur kulturinstitutionens byggda miljöer utgör en viktig grundläggande förutsättning för den bedrivna verksamheten. Med pedagogiska rum avses platser som aktiveras för pedagogisk verksamhet – del eller helhet, ute eller inne. På Uppåkra arkeologiska center är exempelvis utställningen sekundär utifrån perspektivet pedagogiska rum – här är det huvudsakligen landskapet i sig som utgör de pedagogiska rum som aktiveras i verksamheten.<sup>80</sup> Just utomhusmiljöerna kan vara utmärkta pedagogiska rum, även om väder och vind kan utgöra ett hinder. Det finns ett nätverk – Uppsökarna – av kulturpedagoger i region Skåne vars gemensamma nämnare är att de alla arbetar med uppsökande i kulturmiljön och landskapet.<sup>81</sup> Många av kulturpedagogerna talar om de pedagogiska rummen som en möjlighet med utgångspunkt i flexibiliteten, att den pedagogiska verksamheten inte på samma sätt som i exempelvis skolan är låst till ett specifikt rum – såsom ett klassrum. Sådana rum finns visserligen – som den pedagogiska verkstaden eller ateljén – men en stor del av verksamheten äger rum på platser som aktiveras såsom pedagogiska rum i stunden. Platsen har betydelse. Det medeltida klostret i Ystad utgör exempelvis själva kärnan för verksamheten där. Det utgör en tydlig begränsning – inte mycket kan göras med byggnaderna. Men det kan även utgöra en möjlighet – att det faktiskt är en historisk byggnad i sig.<sup>82</sup> Ofta är målet ett rum som aktiverar sinnena och skapar stämning.<sup>83</sup> Kopplingen mellan pedagogiskt rum och pedagogisk verksamhet framgår med största tydlighet i de reflektioner som kulturpedagoger på Ystad konstmuseum gör:

Det är viktigt att prata om rummet och institutionen i sig för att göra det till en trygg plats. För det finns ju fortfarande en idé om, ett museum eller ett konstmuseum, ett dammigt museum, det kan ju inte vara så kul. Eller vad händer där liksom? Och försöka bryta ned den bilden. Att det faktiskt finns spännande saker att upptäcka, i sitt eget möte, eller tillsammans i en diskussion. Men även att man kan känna sig trygg på en plats också, att liksom landa lite i rummet och platsen. [...] Istället för att gå in med tanken att jag ska lära ut någonting, det kan komma i processen. I själva mötet med

---

<sup>78</sup> Intervju 6.

<sup>79</sup> Intervju 1. En utmaning för museer i detta perspektiv att de lätt stelnar i tiden, menar till exempel kulturpedagogerna på Kulturen i Lund, ”hos oss har tiden stannat på 1930-talet!” Intervju 1.

<sup>80</sup> Intervju 5.

<sup>81</sup> Intervju, 2, 4.

<sup>82</sup> Intervju 10.

<sup>83</sup> Intervju 7.

platsen och rummet. [...] Jag har ju med [...] erfarenhet förstått vilken metod som fungerar bäst. Det är att trygga rummet och platsen först, och bemöta skepticism också, göra skeptiska frågor, ifrågasättanden, snarare till en del av en analys eller tolkning. [...] Det är ju en fin balans mellan det som jag ska förmedla från museet som konstpedagog, jag ska representera utställningen, det är konstnärer som jag mött och har pratat med, de kanske vill att jag ska lyfta fram någon aspekt av ett verk, samtidigt som gruppen som kommer vill ha en trevlig upplevelse, få nycklar till någonting, och så är det museets uppdrag att bemöta alla grupper och ge en inblick... ja det är mycket som ska in i ett besök.<sup>84</sup>

Flera kulturpedagoger lyfter fram vikten av en första positiv upplevelse av museet för de minsta barnen. Därmed är även plats för lek och det lustfyllda någonting viktigt – såväl ute som inne. Särskilt viktigt anses detta vara vid verksamhet som riktar sig till de riktigt små barnen. I Landskrona har i detta sammanhang utställningen trädgårdslandet utvecklats som huvudsakligen är riktad till barn i åldersspannet 0-5 år och deras familjer. Den är gjord för den fria leken. Där är pedagoger inte heller jätteviktiga i sig. Vikten ligger i ett pedagogiskt rum med fokus på det lekfulla. Tanken är att skapa ett positivt besök, att skapa en långsiktig relation med museet.<sup>85</sup> Även på Uppåkra arkeologiska center betonar kulturpedagogen vikten av en plats för lek – kopplat till museets kärnverksamhet – att ge upplevelse för små barn i museimiljön.<sup>86</sup>

De pedagogiska rum som på olika sätt aktiveras i samband med kulturinstitutionernas pedagogiska verksamhet är av stor betydelse för genomförandepotentialen av den aktivt kunskapssökande utbildningsstrategin grundad i upplevelseorienterat lärande. Det är pedagogiska rum som aktiveras i såväl visning som praktisk verksamhet. Som sådana har de en nära koppling till kulturpedagogens grundläggande arbetsmetoder.

---

<sup>84</sup> Intervju 11.

<sup>85</sup> Intervju 3.

<sup>86</sup> Intervju 5.

## Kapitel 5.

### Kulturpedagogen

In denna del, som utgör det andra kapitlet i rapportens huvuddel, diskuteras kulturpedagogerna med utgångspunkt i perspektiven "utbildning", "arbetsmetoder" samt demokratisering". I avsnittet om utbildning diskuteras kulturpedagogen som profession, sånt som bakgrund, utbildning, nätverk och fortbildning i blickfånget. I avsnittet om arbetsmetoder diskuteras hur de kulturpedagoger som ingår i studien går tillväga pedagogiskt – det vill säga den metodik på vilken deras arbete vilar. I det avslutande avsnittet i demokratisering diskuteras – utifrån kulturpedagogernas synvinkel – hur de ser på demokratiperspektivet i den pedagogiska verksamheten.

### Utbildning

En kulturpedagog är någon som bedriver kulturpedagogisk verksamhet. Däremot kan den faktiska yrkestiteln på de som bedriver kulturpedagogik variera betydligt. De kulturpedagoger som ingår i studien kallas således omväxlande sådant som pedagog, museipedagog, konstpedagog, kulturmiljöpedagog, bildpedagog, dramapedagog, kulturpedagog, naturpedagog, utställningspedagog, eller vetenskapspedagog. Regionalt kallas det de gör för kulturpedagogik – därav det samlande namnet kulturpedagog i denna rapport. Inom gruppen finns även statusskillnader, tydligt kopplat till sådant som lön. I den pedagogiska verksamhet som undersökts återfinns således timanställda, projektanställda, vikarierande och fast anställda kulturpedagoger.<sup>87</sup> De omväxlande yrkestitlarna avspeglar till viss del en professionell heterogenitet inom gruppen – det finns betydande skillnader i att vara naturpedagog, konstpedagog eller dramapedagog. Denna heterogenitet avspelar å ena sidan den varierande verksamhet som bedrivs på de i undersökningen ingående kulturinstitutionerna. Här återfinns, som redan berörts, såväl kultur-, natur-, teknik- och konstmuseer. Å andra sidan avspeglar de varierande yrkestitlarna även i viss mån den pedagogiska vision som återfinns inom respektive kulturinstitution. Att kallas för vetenskapspedagog betyder med andra ord någonting. På samma sätt avspeglar det faktum att flera dramapedagoger rekryterats inom en och samma verksamhet att det där finns ett uttalat pedagogiskt tänk kring dramatisering som pedagogisk metod. För det regionala perspektivet innebär detta att det finns en högst påtaglig variation i den kulturpedagogik som bedrivs på de olika kulturinstitutionerna. Det kan delvis utgöra ett hinder ifall visionen för verksamheten av någon orsak skulle omprövas – om drama

---

<sup>87</sup> Intervju 3, 6.

länge har varit i fokus är det inte helt enkelt att på kort tid ändra metodologisk ingång. Samtidigt finns pedagogisk potential att återfinna i detta – i den breda kompetensen.<sup>88</sup>

Ifall de i undersökningen deltagande kulturpedagogerna är representativa – och det finns ingen anledning att tro att de inte skulle vara det – så visar det upp en på många sätt imponerande bredd avseende kompetenser. Väldigt få, endast en av tjugoåtta, i undersökningen deltagande kulturpedagoger har en formell utbildning med sig in i yrket. Snarast är det så att de har en påtagligt heterogen bakgrund i många avseenden. I flera av intervjuerna uppger kulturpedagogerna att denna yrkesroll är något de glidit in i.<sup>89</sup> För en del gick vägen från att vara sommarguide till att på sikt bli kulturpedagog. Arbete som guide, i museibutiker och kortare vikariat – leder kanske till längre vikariat och slutligen en fast anställning.<sup>90</sup> Särskilt för arkeologer tycks pedagogiskt arbete vara ett ofta förekommande alternativ på en annars kärv arbetsmarknad. "Om man inte fick sitt grävningjobb var det många som började arbeta som guider på platser som Birka, Eketorp och Glimmingehus – det var där man formades och blev pedagog."<sup>91</sup> Som en uttrycker det: "Jag vet inte riktigt vad jag är – pusselbitarna blir ett pussel till slut".<sup>92</sup>

Gemensamt för dem alla är att de har en gedigen akademisk utbildning. Ibland de deltagande kulturpedagogerna återfinns högskolestudier inom ämnesområden som: biologi, teknologi, naturgeografi, etnologi, pedagogik, antropologi, arkeologi, konst, teologi, antikens kultur- och samhällsliv, kulturledarprogram, konstvetenskap, drama, pedagogiskt drama, historia, museivetenskap, scenografi, dramatiserat berättande, bildlärare, biblioteks- och informationsvetenskap, museivetenskap, museipedagogik, museologi, kulturarvspedagogik och lärarutbildning.<sup>93</sup> Endast en av kulturpedagogerna i undersökning – dessutom en relativt nyutbildad sådan – har en formell utbildning i museologi. De allra flesta andra i undersökningen med någon form av pedagogisk utbildning har läst kurser sporadiskt och i många fall under tiden som de arbetat med kulturpedagogik. Endast två av kulturpedagogerna i undersökningen har genomgått en lärarutbildning. En av dessa har arbetat som lärare i flera år innan den nya pedagogiska karriären inleddes. Den andre har utbildat sig till lärare samtidigt som denne arbetat som kulturpedagog. Den senare och har dock

---

<sup>88</sup> Intervju 1–11.

<sup>89</sup> Intervju 4, 10, 11.

<sup>90</sup> Intervju 5, 7, 10.

<sup>91</sup> Intervju 7.

<sup>92</sup> Intervju 4.

<sup>93</sup> Intervju 1–11.

aldrig arbetat ute i skolan.<sup>94</sup> Det innebär sammantaget att det finns många kulturpedagoger utan någon mer formell pedagogisk utbildning.

Särskilt intressant är den tillsynes skarpa gränsen gentemot lärarutbildning vilket således tycks vara en långtifrån given väg in i kulturpedagogiken som yrkesutövning. Vägen in i yrket kulturpedagog tycks istället vara ett allmänt kulturintresse och en bred grund att stå på i form av högskolekurser som tillsammans skapar en professionell utgångspunkt. Samtidigt uppger flera av de intervjuade att något har hänt inom museisektorn på senare år – exempelvis den alltmer tillgängliga möjligheten att läsa museologi. En sådan utbildning ger utan tvekan en stor anställningsbarhet, men det innebär samtidigt att själva yrkesrollen i framtiden kommer att framstå som mer formalistiskt. Som flera av de intervjuade uttrycker det är det i det handfasta arbetet som någon verkligen lär sig professionen. Utvecklingen idag signalerar ett paradigmskifte – från "learning by doing" till en mer formellt hållen professionsutbildning.<sup>95</sup> En sådan professionsutbildning kan alldeles säkert bidra till att skapa större professionell homogenitet inom gruppen kulturpedagoger. Samtidigt finns det någonting i utbildningsbredden som tydligt avspeglar kulturpedagogen av idag. Det finns en bildningskulturell resonansbotten i perspektiven bland de kulturpedagoger som ingått i undersökningen. Med en bakgrund som uppmuntrar en bred bildning skapas också en öppen och sökande attityd till kunskap och lärande. Det finns med andra ord en risk med en formell professionsutbildning liknande lärarnas.

Även om den skiftande bakgrunden hos kulturpedagogerna har varit i fokus här ska omedelbart sägas att det alls inte saknas ett professionellt förhållningssätt. Snarast framstår kulturpedagogerna som väl samlade i sitt professionella förhållningssätt. Det är i slutändan mer som förenar i kulturpedagogiken än tvärtom – det senare oavsett ämnesinriktning inom det kulturpedagogiska fältet. Som en av kulturpedagogerna själv uttrycker det: "Idag är det en egentligen alltför för stor uppdelning mellan kulturpedagoger, naturpedagoger, och konstpedagoger – vi har helt enkelt mycket mer som förenar pedagogiskt än tvärtom."<sup>96</sup> Samma sorts utmaningar återfinns på många olika håll inom den kulturpedagogiska verksamhet som kulturinstitutionerna bedriver. I den breda kompetens som kulturpedagogerna besitter finns en betydande kvalitet. Oftast kan de många olika kompetenser som de olika kulturpedagogerna besitter vara en självklar tillgång i den pedagogiska verksamheten. "Att som jag vara arkeolog och tala om forntiden... här har jag en tydlig auktoritet på det sättet. Det blir

---

<sup>94</sup> Intervju 1–11.

<sup>95</sup> Intervju 7, 10, 11.

<sup>96</sup> Intervju 7.

alltså tydligt att expertkunskapen finns där... lärarna kan se oss som sådana... vilket är en fördel."<sup>97</sup> På Fredriksdals museer och trädgårdar är den uttalade visionen att arbeta integrerat mellan natur- och kulturperspektiven. Detta har lett till en medveten rekrytering av natur- respektive kulturpedagoger. Samtidigt läggs även en stor vikt på att gå in i detta inom arbetsgruppen med ett öppet sinne. "Ingen rivalitet således – utan arbete tillsammans med ömsesidig respekt".<sup>98</sup> Annars kan sammansättningen av kulturpedagoger lika gärna vara något betydligt mer slumpartat. Att det handlat om vilka personer som fanns tillgängliga vid pensionsavgångar. Att det är viktigt med ett långsiktigt tänk kring sammansättningen är något som återkommer i samtalen. Inte minst kopplat till utvecklingen av en verksamhets långsiktiga pedagogiska visioner.<sup>99</sup>

Annars menar de intervjuade kulturpedagogerna att det generellt finns goda möjligheter till fortbildning och konferensdeltagande. I mån av tid det vill säga. Särskilt i små verksamheter med få kulturpedagoger kan det vara svårt att avsätta tid. Det är helt enkelt viktigt att det händer något, fortbildning eller konferens spelar ingen större roll, bara det kan ge inspiration, menar kulturpedagogen på Uppåkra arkeologiska center, och tillägger att detta är särskilt viktigt i en liten verksamhet som den i Uppåkra. På det hela taget finns ett ständigt behov av pedagogisk inspiration.<sup>100</sup> Men det finns flera exempel på fortbildning som avsatt konkreta spår i bedriven pedagogisk verksamhet. På Kulturen i Lund har exempelvis kulturpedagoger genomgått utbildningar till trädgårdsmästare och slöjdhandledare, på Trelleborgs museum i slöjdhandverk. På Malmö museer har en av kulturpedagogerna gått lärarutbildning vilket denne anser ha tillfört värdefulla perspektiv på den kulturpedagogik som denne bedriver. "Innan lärarutbildningen visste jag exempelvis nästan inte vad en läroplan var för någonting."<sup>101</sup> Det har gett en annan förståelse för lärarnas perspektiv. Annars sker det mesta av inläsningen inför nya utställningar och pedagogiska program i hemmet – det innebär i sin tur förhållandevis mycket extraarbete på fritiden.<sup>102</sup> Tiden för pedagogisk utveckling är begränsad, menar kulturpedagogerna på Regionmuseet i Kristianstad. Även om det finns tid till fortbildning och konferensdeltagande så är tiden för pedagogisk metodutveckling på allvar tämligen begränsad. Det är svårt att få tiden att räcka till för att verkligen ta tag i kvalitetsutveckling på ett genomgripande plan. Så samtidigt som kulturpedagogerna menar att de visst finns tid för fortbildning och konferensdeltagande verkar de vara

---

<sup>97</sup> Intervju 8.

<sup>98</sup> Intervju 6.

<sup>99</sup> Intervju 9.

<sup>100</sup> Intervju 5.

<sup>101</sup> Intervju 9.

<sup>102</sup> Intervju 10.



överens om att det i realiteten är svårt att få till det. I varje fall mer än att skrapa på ytan avseende kulturpedagogisk utveckling.

I detta avseende är de befintliga nätverk som finns bland kulturpedagogerna synnerligen viktiga. Inte minst eftersom de bidrar till att skapa en professionell identitet. Här återfinns nätverket Uppsökarna, som namnet antyder arbetar de uppsökande. Dessa arrangerar bland annat lärarfortbildningar med det uttalade målet att de senare ska upptäcka och ta till sig deras kulturpedagogiska verksamhet. Ett uttalat syfte med nätverket är att internt i gruppen dela med sig av sina erfarenheter av pedagogisk verksamhet.<sup>103</sup> Det finns även ett konstpedagogiskt nätverk skapat av regionens konstpedagoger själva.<sup>104</sup> Detta är viktigt, eftersom det ger inspiration och bekräftar professionaliteten, menar exempelvis kulturpedagogen på Wanås konst.<sup>105</sup> Sedan finns även de regionalt organiserade så kallade Kulturpedagogiska nätverksträffarna (KPN-träffar) som äger rum en gång om året. Dessa dagar ligger vanligtvis i början eller slutat av sommaren varje år.<sup>106</sup> "Vi fortbildar varandra – eller så bjuder vi in någon utifrån som kan tillföra något."<sup>107</sup> Dessa nätverksträffar framstår som det kanske viktigaste forumet av alla för dialog och kvalitetsutvecklande arbete med avseende på kulturpedagogik i regionen. Samtidigt efterfrågas fler "möjligheter att åka runt på kulturinstitutioner och se andra visningar. Det har man sällan tid med. Man kan... men tar sig sällan tid till detta. Vi gör det när det är väldigt uppenbart att... vi ska göra en ny utställning... och man vet att någon annan redan arbetar på ett visst sätt som vi är intresserade av."<sup>108</sup> Sådant erfarenhetsutbyte genom "skuggning" av någon annan kulturpedagogs sätt att arbeta ger möjlighet till självreflektion kring det sätt den egna verksamheten bedrivs.<sup>109</sup> Däremot fungerar nätverksutbytet med danska kulturinstitutioner sämre vilket kan på det hela taget tyckas märkligt med tanke på regionens närhet till nordöstra Danmark. "Vi har egentligen mycket gemensamt med kulturinstitutioner i Danmark", uppger en av kulturpedagogerna, "men är begränsande i mötena, resan blir här till ett hinder."<sup>110</sup> Det finns således en tydlig utvecklingspotential i ökat nätverkande mellan kulturpedagoger i Öresundsregionen.

Det finns vidare en efterfrågan bland kulturpedagoger i undersökningen efter pedagogisk fortbildning. En av kulturpedagogerna på Fredriksdals museer och

---

<sup>103</sup> Intervju 5, 7.

<sup>104</sup> Intervju 2, 11.

<sup>105</sup> Intervju 2.

<sup>106</sup> Intervju 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10.

<sup>107</sup> Intervju 8.

<sup>108</sup> Intervju 4.

<sup>109</sup> Intervju 6, 7.

<sup>110</sup> Intervju 4.

trädgårdar menar att "det hade varit väldigt bra om det funnits en sådan utbildning på högskolan. Den didaktiska biten... den lär vi oss i vårt yrke. Det är snarast det vetenskapsteoretiska vi behöver... kopplat till förmedling och läroprocesser... kulturpedagogik alltså... om olika undervisningsmetoder och utbildningshistoria."<sup>111</sup> Samme kulturpedagog uppger att institutionerna vid Lunds universitet tidigare ordnade uppskattade seminariedagar för kulturpedagoger men att de inte längre gör detta. "Det får vi ta in på andra sätt idag. Men allt samarbete med forskningen är av intresse."<sup>112</sup> På liknande sätt uppger kulturpedagogerna på Malmö museer att det "som kulturpedagog hade varit värdefullt att kunna ta del av den senaste relevanta forskningen kring såväl pedagogik som kulturpedagogik... att öppna upp för en dialog om forskning... skulle kunna utveckla professionaliteten på ett kvalitativt sätt."<sup>113</sup> Flera av kulturpedagogerna i undersökningen har själva genomgått den ettåriga utbildning på halvfart i kulturarvspedagogik som Malmö högskola anordnade under tidigt 2000-tal. De menar vidare att den var en viktig sådan:

Den kittade samman oss kulturpedagoger i Skåne. Det var faktiskt då under kursen som vi upptäckte varandra... de andra kulturpedagogerna... där föddes KPN-träffarna – det vill säga det kulturpedagogiska nätverket.<sup>114</sup>

Det finns en tydlig efterfrågan från kulturpedagogerna efter utbildningspedagogiska samtal knutna till aktuell forskning. Detta skulle möjligtvis kunna ske i form av en ny kurs – men i så fall anpassad för kulturpedagogikens villkor. Ett alternativ som lyfts fram är kulturarvs- och förmedlingspedagogiska seminarier på mer avancerad vetenskaplig nivå än under de nätverksmöten kulturpedagogerna själva anordnar.<sup>115</sup>

### Arbetsmetoder

Det finns en utbredd uppfattning bland kulturpedagogerna i undersökningen att kulturpedagogisk verksamhet är någonting i grunden annat än skolans verksamhet. Den kan mycket väl ses som ett komplement till skolan – många av kulturpedagogerna uppfattar det de gör just utifrån ett sådant perspektiv – men att det samtidigt ska ses som någonting kvalitativt annorlunda än skolan och att detta har ett värde i sig självt. Upplevelsespekten lyfts fram som en viktig grund på vilken kulturpedagogiken vilar – att det är kring själva upplevelsen lärandeprocesserna tar sin utgångspunkt. "Aha-upplevelse är viktig. Då har man kommit ganska långt och får vara ganska nöjd."<sup>116</sup>

---

<sup>111</sup> Intervju 6.

<sup>112</sup> Intervju 6.

<sup>113</sup> Intervju 9,

<sup>114</sup> Intervju 4.

<sup>115</sup> Intervju 1, 4, 6, 7, 9.

<sup>116</sup> Intervju 9.

Även dialog, aktivitet och rörelse lyfts fram som viktiga komponenter i befintlig kulturpedagogisk metod. Flera kulturpedagoger talar även om vikten av deltagarens identifikation i kulturpedagogisk verksamhet.<sup>117</sup> Ofta är en praktisk kulturpedagogisk metod något som växer fram över ganska lång tid. Det finns å ena sidan betydande likheter i de metoder som används – ofta en kombination av visningsverksamhet och någon sort praktisk verksamhet med fokus på upplevelse. Å andra sidan finns det även skillnader där det är tydligt att en kombination av verksamhetens visioner och arbetslagens sammansättning ger olika ingångar till pedagogisk metodologi.<sup>118</sup>

Under såväl visningar som praktisk verksamhet utgör upplevelsen är en viktig del av den kulturpedagogiska metoden, med sådant som ljud, ljus, lukt och smak som pedagogiska ingångar. Att använda så många sinnen som möjligt öppnar upp för en annan upplevelse än många elever är vana vid från skolan. Även känslor är en viktig pedagogisk ingång. Hur detta praktiskt genomförs kan i realiteten variera betydligt. På Landskrona museum menar en av kulturpedagogerna exempelvis att de "inte vill ha några bilder som ger besökaren en förförståelse". Det är istället föremålen som ska vara i fokus för upplevelsen – inte anakronistiskt rekonstruerade bilder på människor. Det finns därför inga bilder på tidsenligt klädda människor i utställningen om förhistoria på Landskrona museer. Istället används sådant som naturmiljöer – exempelvis skogsvyer – i utställningen för att på så sätt skapa sinnesintryck. Känsloperspektivet är däremot viktigt. I fokus för en del av det aktuella utställningsområdet återfinns exempelvis en pilspets som dödat ett 10-årigt barn. Just detta dödsögonblick återskapas i utställningen med hjälp av ljud och ljus.<sup>119</sup> Det dialogbaserade lärandet lyfts fram som någonting särskilt viktigt av deltagarna i undersökningen.<sup>120</sup> Som kulturpedagogen på Ystad konstmuseum uttrycker det:

Jag tycker det är väldigt viktigt att förmedla kunskap... men det ska inte vara så att man pratar ned... man ska sätta det i ett sammanhang så det blir relevant... sätta igång en process eller en reflektion... det behöver inte ske här och nu utan det kan komma långt senare. Jag har nog ett sätt att ställa många frågor... och kanske inte alltid behöva få svar direkt.<sup>121</sup>

Sålunda är den reflekterande lärprocessen en avgörande pedagogisk ingång i kulturpedagogiken. Samtidigt framhåller flera av kulturpedagogerna att det är viktigt att växla lärostilar. Olika elever nås helt enkelt med olika slags metodologiska ingångar.

---

<sup>117</sup> Intervju 3, 5, 8.

<sup>118</sup> Intervju 1–10.

<sup>119</sup> Intervju 3.

<sup>120</sup> Intervju 3, 5.

<sup>121</sup> Intervju 11.

Särskilt framhålls att kroppsliga minnen är viktiga delkomponenter i lärprocessen. När deltagaren använder kroppen på olika sätt – såsom genom hantverk i verkstaden, konstnärligt skapande i ateljén eller dramaövningar på någon slags scen – skapar det en kroppslig dimension i lärprocessen som kulturpedagogerna anser vara värdefull.<sup>122</sup>

Just dramatisering är något som kulturpedagoger ofta använder som arbetsmetod. Att gestalta – iscensätta – ensamt eller tillsammans i grupp är ett bra sätt att arbeta, menar exempelvis kulturpedagogerna på Kulturen i Lund. De har samtidigt också en förhållandevis stor andel dramapedagoger i den kulturpedagogiska arbetsgruppen vilket naturligtvis sätter sin prägel på de metoder som används i verksamheten. De finner sålunda att det kan vara spännande för elever att möta någon med tidstypiska kläder eller att själva iklä sig roller och gestalta människor från förr i tiden.<sup>123</sup> Även på Fredriksdals museer och trädgårdar använder kulturpedagogerna iscensättande som metod. "Jag jobbar mycket med drama, rollspel... att jag går in i en roll. Jag skriver manus... att gå in och sedan ur roller är ett enkelt grepp... det kan sedan utgöra grund till en diskussion. Varför sa hon så? Ibland involverar jag eleverna i rollspelet."<sup>124</sup> På samma sätt uppger en av kulturpedagogerna på Regionmuseet i Kristianstad att "man med fördel kan stoppa in lite dramatiseringar... engagera besökaren...det gäller att få igång processen, att det blir levande för dem".<sup>125</sup> Dramatiseringar uppskattas således.

På Trelleborgs museer används dramatiseringar, eller äventyrspedagogik, inspirerat av levande rollspel som metod. En av kulturpedagogerna där – som arbetar på den återskapade trelleborgen – menar att både elever och lärare verkligen uppskattar rollspel som metod – de vill exempelvis gärna ha tidstypiska kläder. För detta ändamål finns enklare kläder som när bäraren tar på sig dessa signalerar att denna har gått in i en roll. För de kulturpedagoger som använder sig av denna metod bli de kläder de själva bär ett viktigt pedagogiskt redskap. De måste vara så autentiska som möjligt för att ge besökaren en så bra bild som möjligt av hur exempelvis vikingatidens människor kunde tänkas ha gått klädda. "Vi borde kalla oss för vikingapedagoger egentligen – jag är väldigt mycket vikingapedagog!"<sup>126</sup> På Trelleborgen samarbetar man även gärna med så kallade återskapare – grupper som ägnar sig åt historiskt återskapande som intresse. Att använda sig av återskapare upplevs som givande inslag. Flera kulturpedagoger i undersökningen – inte bara på Trelleborgen – själva är en del av den återskapande scenen som medlemmar i någon av de många återskapande

---

<sup>122</sup> Intervju 4.

<sup>123</sup> Intervju 1.

<sup>124</sup> Intervju 6.

<sup>125</sup> Intervju 8.

<sup>126</sup> Intervju 4.

gemenskaper som finns.<sup>127</sup> Däremot kan det vara svårt att använda sådana återskapare i skolverksamheten. Det senare eftersom det är frågan om ideella verksamheter där medlemmarna har jobb att sköta. Det är helt enkelt svårt att binda upp sig tidsmässigt för dessa personer då det är skolvisningar under dagtid.<sup>128</sup>

Nära det levade rollspelet återfinns tidsresan som arbetsmetod – där "eleverna får flyga tillbaka i tiden".<sup>129</sup> På Kulturen i Lunds har tidsresor använts i skolverksamhet sedan 2001, och metoden används sommartid för vuxna sedan ett par år tillbaka.<sup>130</sup> På Glimmingehus borg ska tidsresor användas i kulturpedagogisk verksamhet från och med hösten 2017. Inspirationen kommer framför allt ifrån Eketorp på Öland. Tidigare har det funnits lägerskolor på Glimmingehus, men intresset för dessa har minskat med åren. Kulturpedagogen menar att det är mycket viktigt att läraren och eleverna som deltar tar tidsresan på allvar för att det ska fungera – att det hela är väl förberett i skolan innan. "Det vi vill komma åt med tidsresan är att skapa en upplevelse som man sedan kan använda i undervisningen och återkoppla till", menar denne. "Att göra någonting praktiskt fungerar väldigt bra. Det säger våra tidigare erfarenheter. Lärare som säger att de här förmågorna hos elever har de inte sett tidigare. Eleverna kommer att arbeta med utmaningar – problemlösning."<sup>131</sup> Viktigt i sammanhanget är även själva resan i tiden. På Glimmingehus är tanken att göra det till en aktiv ceremoni där:

...vi som leder tidsresan kommer att vara aktiva och gå in i våra roller direkt. Sedan flyttar vi oss till en annan miljö där det hela sätter igång på en gång. Det måste vara en tydlig start och ett tydligt slut. Namn, kläder samt små rollkort med en bakgrund för varje deltagare blir viktiga inslag.<sup>132</sup>

Den stora fördelen med tidsresor – liksom det levande rollspel och äventyrspedagogik som metod – är att många olika slags intryck, sinnen och känslor aktiveras som ett resultat och på så sätt görs till en integrerad del av lärprocessen. Även det faktum att kroppen aktiveras och görs till en viktig del i den pedagogiska metoden är centralt.

Det är samtidigt inte alla som förespråkar dramatisering som metod. Dramatisering, det är något som "ska användas endast om man är bekväm med detta", menar en av kulturpedagogerna Ystad kloster. "Det blir lätt amatörteater... och det blir sällan bra i kulturpedagogiska sammanhang. Det är så många som inte har gjort det bra. Ska man

---

<sup>127</sup> Intervju 4, 6, 7, 8.

<sup>128</sup> Intervju 4.

<sup>129</sup> Intervju 1.

<sup>130</sup> Intervju 1.

<sup>131</sup> Intervju 7.

<sup>132</sup> Intervju 7.

göra det ska man vara utbildad inom det – verkligen kunna dramatisera.”<sup>133</sup> Då är det självklart möjligt att göra andra metodval. På Landskrona museer säger den ansvarige:

Vi har valt bort rollspel och dramatiseringar. Vi har en ”öppen garderob” för att prova på att klä ut sig, rik-fattig, manligt-kvinnligt. Men det här med rollspel...det var mycket fortbildningar kring detta. Men nej, vi har inte fastnat för den modellen helt enkelt. Jag som pedagog är inte riktigt hemma i dramatisering, inte säker i den rollen. Som pedagog är man inte skådespelare – det blir inte alltid bra. Att gå in i roll, då ska man inte svara på sådant som har med vår tid att göra, då blir det krystat. Man presenterar en bild av samhället som man ska dramatisera...det är fler som vill vara prinsessor än... Jag tycker inte det är ett bra sätt helt enkelt. Vi arbetar inte med det hos oss.<sup>134</sup>

Det finns samtidigt andra sätt att använda sig av dramapedagogik än att ta en roll i ett rollspel. På Trelleborgs museer har filmskapande använts framgångsrikt som pedagogisk metod. I samband med ett pedagogiskt program om levnadsvillkoren under förra sekelskiftet gör eleverna nyhetsreportage om denna tidsperiod. De blir nyhetsreportrar som ska rapportera viktiga frågor för tidsperiodens människor, sådant som stad och land, arbetstid, utvandring, strejker, och demokratisering. Med hjälp av Google-drive konton kan filmer som eleverna spelar in lätt förmedlas till skolan och bli till en redovisande del av ett skolprojekt. Ansvaret för uppföljningen i klassrummet lämnar kulturpedagogerna dock över till lärarna i skolan. Det hela har verkligen fungerat väl, menar kulturpedagogerna: ”Det är närmast förvånande vad eleverna kan åstadkomma med tre till fyra minuter film – imponerande helt enkelt”. Just att kunna arbeta i nära samarbete med skolan, att arbetsätten ska kunna närma sig varandra, ses som en vinst. ”Ibland finns ingen förståelse från skolan att vi arbetar med samma målgrupp, att det är elevernas kunskaper vi gemensamt har ansvar för att utveckla”.<sup>135</sup> På Regionmuseet i Kristianstad används vidare ofta en kombination av visning och workshop med värderingsövning. Just värderingsövningar är något som använts med framgång. Det handlar om att ta upp och diskutera sådant som svåra frågor – etiskt eller moraliskt – och de menar att det är en fördel att som kulturpedagog göra sådant med en grupp elever som den vuxne inte träffat tidigare. Det blir lättare för deltagaren att öppna sig – särskilt som det inte finns bedömning med i bilden.<sup>136</sup>

Pedagogiska verkstäder och ateljéer är viktiga inslag i kulturpedagogisk metod. Ofta med ett upplägg som börjar med en visning och som avslutas i verkstad eller ateljé. Detta skapande inslag lyfts fram som någonting viktigt av kulturpedagogerna.

---

<sup>133</sup> Intervju 10.

<sup>134</sup> Intervju 3.

<sup>135</sup> Intervju 8.

<sup>136</sup> Intervju 8.

Återigen är det ofta den kroppsliga aspekten kopplat till sinnesintryck som lyfts fram. Vikten av att handfast erfara arbetet som ett hantverk medför understryks särskilt.<sup>137</sup> Särskilt väl fungerar verkstaden eller ateljén när den är helt integrerad med visningen.

Här ska tre goda exempel ges på pedagogiska upplägg som arbetar på just detta sätt:

Ett första sådant exempel på pedagogiskt upplägg är *Folk och få på Lillarydsgården* på Fredriksdals museer och trädgårdar. I denna pedagogiska planering arbetar en naturpedagog och en kulturpedagog nära varandra – exempelvis en biolog och en etnolog. Tidsmässigt ligger fokus på åren 1830-1840. De deltagande barnen kommer till gården. Är de lite yngre så får de delvis gå in i tiden med hjälp av tidsbärande kläder och de får byta namn. Pedagogerna är klädda i tidstypiska kläder – rätt så standardiserade. Därefter arbetar eleverna i halvklass. Inomhus, om hur det var att leva och bo, samt utomhus, hur det var att hålla djuren, markerna runtomkring. Både kultur- och naturperspektiven är med hela tiden. Kulturperspektivet handlar exempelvis om sådant som könsroller, tabun och hygien. Naturperspektivet kan exempelvis handla om miljötänk. Något praktiskt element ingår dessutom alltid, ofta någon sorts hantverk. Kulturpedagogerna understryker vikten av att arbeta med alla sinnen. "Vi jobbar mycket med utomhuspedagogik – där en viktig poäng är att använda hela kroppen och alla sina sinnen... lukta, smaka, göra, känna".<sup>138</sup> Här är kopplingen mellan kropp och sinne en viktig metodaspekt: "Det hantverk vi tar för givet... det finns mycket kunskap bakom detta. Det är viktigt att eleverna får uppleva det. Hur lång tid det tar att tillverka en spik för hand – kopplat till frågor vårt nutida konsumtionssamhälle."<sup>139</sup> Likheterna människor emellan är större än skillnaderna, menar de. "Avstånd i tid är inte större än avstånd i rum. De är som vi – men skillnaden finns i samhällskontexten, vi lever i ett annat samhälle än de gjorde i det förflutna, som exempelvis gör att vi kan konsumera såsom vi gör."<sup>140</sup> Detta utmärkta pedagogiska upplägg kräver en förståelsenivå hos eleverna som ligger nära Gårdenfors "veta varför nivån" – eller den än mer djupgående "veta hur man vet nivån".

Ett andra sådant exempel på pedagogiskt upplägg återfinns på Trelleborgs museer. Upplägget, som har namnet *Öga mot öga*, inleder med i en gravövning. Det arkeologiskt utgrävda Skateholmsgravfältet utgör själva utgångspunkten. I upplägget

---

<sup>137</sup> Intervju 6.

<sup>138</sup> Intervju 6.

<sup>139</sup> Intervju 6.

<sup>140</sup> Intervju 6.

används således fem olika arkeologiskt utgrävda gravar vars innehåll utskrivits i skala 1 till 1 i form av stora pappersutskrifter. Dessa utskrifter läggs på golvet och ger på så vis en bild av hur gravarna sett ut i naturlig storlek. Med dessa gravar arbetar eleverna medan pedagogerna agerar handledare. "Vi går runt och ger den information en arkeolog kan få ut efter analys. De arbetar i grupp och sedan diskuterar vi i helklass. Sedan frågar vi om de vill besöka dem på riktigt – och vi tar dem till utställningen och visningen."<sup>141</sup> Upplägget avslutas därefter i verkstaden där eleverna provar på någon sorts hantverk kopplat till fynden i gravarna. Eleverna får prova olika slags tekniker, som att borra eller att göra upp eld. "Är det bra väder går vi ut i parken och provar att göra upp eld på riktigt". Eleverna får prova på tekniker liksom känna på material – såsom skinn, ben och flinta. På så sätt får de samtidigt en djupare förståelse kring de fynd som de tidigare arbetat med i gravarna och sedan fått se. "Om man nu kämpat med att göra upp eld jättelänge så förstår man väldigt handfast varför de ville spara på glöden. De får samtidigt en större förståelse för att vi har det ganska bra idag."<sup>142</sup> Det sitter dessutom i, har man varit med om att ha gjort en skinnpåse finns den kvar, det är något man minns. Gravövningarna var något som infördes under en period när museet var utan lokaler, "sedan insåg vi att det var en bra introduktion så vi fortsatte med det även när de nya lokalerna var klara".<sup>143</sup> Även detta pedagogiska upplägg präglas av "veta varför" och "veta hur man vet" nivåerna.

Ett tredje sådant exempel på pedagogiskt upplägg är *Arkeologiskolan* på Uppåkra arkeologiska center. Där tas först barnen ut i landskapet där själva platsen presenteras. Arkeologin som vetenskap introduceras. Sedan ska barnen arbeta själva som arkeologer. De får gräva efter fynd i särskild iordningställda jordlådor. De fynd som görs ska barnen tvätta och en så kallad kontextblankett ska skrivas. Sedan ska fyndet läggas i en fyndpåse och redovisas för kulturpedagogen vilken som handledare samtalar med dem om de fynd som hittats. De fynd som lagts ned i sandlådorna består bland annat av djurben. Benen är äkta arkeologiskt material från platsen. Samma sak gäller med rester av keramik. Sedan har även sådant som mynt, pärlor och smycken lagts ned. Det är kopior av verkliga föremål som har hittats på platsen.<sup>144</sup> Genom att på så sätt koppla landskapet och de människor och djur som en gång bodde där till de "arkeologiska fynd" som barnen gör i de iordningställda fyndlådorna ges en förbindelselänk mellan då och nu och ger deltagarna i arkeologiskolan en möjlighet att erhålla djupkunskap på såväl "veta varför" och "veta hur man vet" nivåerna.

---

<sup>141</sup> Intervju 4.

<sup>142</sup> Intervju 4.

<sup>143</sup> Intervju 4.

<sup>144</sup> Intervju 5.



Det ska sägas att *Folk och få på Lillarydsgården*, *Öga mot öga* och *Arkeologiskolan* endast är tre goda exempel av alla pedagogiska upplägg som finns på de kulturinstitutioner som ingår i undersökningen. Metodutveckling sker i en kontinuerlig dialog mellan kulturpedagoger och här utgör de nätverk som finns i regionen en viktig mötesplats:

Metoder tas fram och sätts i nya sammanhang och blir så klart använda i nya sammanhang och på nya sätt när de "lånas" av kollegor [...]. [G]ravövningen i ÖGA mot ÖGA [...] bygger på och har inspirerats av gravmattor som Malmö Museer använder sig av och som de tog fram i just samma syfte dvs att de inte hade någon fast utställning om forntiden under en period. Vi gör inte på exakt samma sätt och vi har en helt annan kontext så det blir ju något annat hos oss men det är viktigt [...] att inspirationskällan nämns. Denna övning har sedan säkert [...] inspirerats av Helen Lilja på Regionmuseet i Kristianstad som jobbat med gravövningar i en något annan form (i riktig jord) sedan lång tid tillbaka. Dessa övningar har nog också inspirerat Sofia Winge i Uppåkra [...]. Ja det är lite snårigt och samtidigt väldigt roligt att det är så det fungerar för satta i nya sammanhang blir ju metoder förändrade och ibland förädlade och de fungerade metoderna är ju tillslut de som stannar kvar och sprids.<sup>145</sup>

Det som präglar de tre nämnda exemplen ovan (med förbehållet att de just är tre av en rad goda exempel som återfinns i den pedagogiska verksamheten) är just att de är goda förebilder på kulturpedagogisk metodologi när den fungerar som allra bäst. De är såväl kroppsligt som sinnligt förankrade vilket ger deltagarna goda möjligheter att uppleva en undervisningssituation som är öppen, individuell och oförutsägbar. Här förvaltas den aktivt kunskapssökande utbildningsstrategin inom kulturpedagogiken väl. De utgör alla tre undervisningsformer där barnen inte bara introduceras till att "veta hur" och "veta att" nivåerna utan även att "veta varför" och "veta hur man vet".

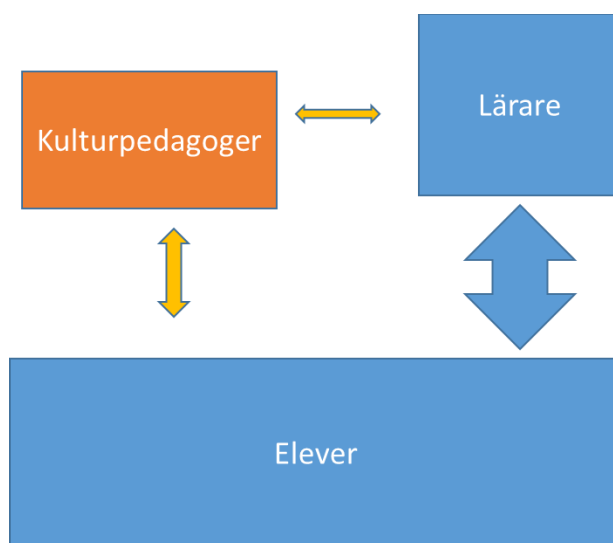
Samtidigt präglas kulturpedagogiska verksamheter ofta av snabba möten vilket är en av dess identifierade svagheter. Ett pedagogiskt program varierar visserligen i omfattning från fall till fall. Det kan handla om alltifrån halvtimmesprogram till halvdagsprogram eller mer. Det vanligaste tycks ändå vara pedagogiska upplägg på ungefär en och en halv timme.<sup>146</sup> Här återfinns en betydande skillnad mellan skolan och kulturinstitutionen i pedagogiska förutsättningar. Skolans präglas av betydligt längre bekantskaper. Dess elever går årskurs efter årskurs, ofta med samma klasskamrater och lärare under flera års tid. En lärare har relativt lång tid på sig att

---

<sup>145</sup> Citatet är hämnat från e-postkommentar angående intervju 4 av Maria Jiborn (2017-07-26).

<sup>146</sup> Intervju 1–11.

bygga en undervisande relation med sina elever. Detta präglar så klart de pedagogiska förutsättningarna i skolans undervisande verksamhet på ett alldeles avgörande sätt.



Figur 6. En kulturpedagogisk utmaning – den utbildande relationen mellan kulturpedagoger, lärare och elever. Medan den undervisande relationen lärare och elev oftast präglas av längre bekantskaper handlar det i mötet mellan kulturpedagoger och elever snarast oftast om snabba möten.

För kulturpedagogen är förutsättningarna att skapa en sådan undervisande relation drastiskt mer begränsad eftersom denne endast har det snabba mötet till sitt förfogande. Ett sätt att bemöta denna utmaning är så klart att anpassa den pedagogiska metoden. "Vi träffar eleverna så kort tid, våra lärstilar behöver ta fasta på vad som fungerar i en pedagogisk situation där detta är fallet", säger till exempel en av kulturpedagogerna på Landskrona museer.<sup>147</sup> Att arbeta kroppsligt och sinnligt är ett sätt att bemöta detta. Att upplevelsen av att vara någon annanstans än i klassrummet kan vara en viktig faktor är något som flera av kulturpedagogerna vittnar om, att själva upplevelsen av att vara på ett museum skapar en pedagogisk grund att utgå från i den undervisande relation som på kort tid måste etableras av kulturpedagogen.

Ett sätt att bemöta utmaningarna med det snabba mötets pedagogik är att på olika sätt etablera längre bekantskaper. Som kulturpedagogen på Ystad konst uttrycker det:

Jag skulle vilja jobba mera långsiktigt med vissa elevgrupper, det är så kort med 1 ½ timme... så gärna att man kunde förbereda på plats i skolan och sen att de kommer hit... och att man kunde ha uppföljningssamtal... hur jobbade

<sup>147</sup> Intervju 3.

ni vidare med det här i klassrummet? Det vill säga då det har landat lite. Det hade jag jättegärna velat vara en del av. En del lärare delar visserligen med sig av det som hänt skolan, men det är så klart inte så många som har tid med det. Att se att det vi gör lever vidare bortom museet är någon jag finner intressant. Också gärna något om elevernas återkoppling.<sup>148</sup>

Sådana längre bekantskaper kan handla om att kulturpedagogen gör skolbesök före och/eller efter skolans besök på kulturinstitutionen. Det förekommer visserligen, men är mer ovanligt, program med återkommande träffar under längre tidsperiod.<sup>149</sup> I de fall en sådan uppsökande verksamhet är någonting återkommande i verksamheten är detta ofta ett resultat av lokala förutsättningar och etablerade pedagogiska visioner. Att längre bekantskaper skulle vara någonting i grunden eftersträvt uppger det stora flertalet kulturpedagoger som deltagit i undersökningen. Det största hindret för att utveckla detta är att det är betydligt mera tidskrävande och antalet kulturpedagoger är förhållandevis få. "Vid längre projekt går det att arbeta tätare gentemot skolan. Avgörande är dock den begränsade tiden – vi är för få kulturpedagoger för att arbeta så kontinuerligt."<sup>150</sup> Ifall detta ska kunna utvecklas som en del av en kvalitativ metodutveckling krävs således resurser – antingen lokalt i form av fler kulturpedagoger och en uttalat vision om detta eller regionalt i form av kulturpedagoger med detta som särskilt uppdrag. Ett tredje alternativ är längre bekantskaper i form av återkommande kvalitetsdrivna metodutvecklingsprojekt.

Ett exempel på ett sådant kvalitetsdrivet utvecklingsprojekt som lyfts fram av flera kulturpedagoger i undersökningen är det så kallade *Saltprojektet*.<sup>151</sup> Detta var ett samarbete mellan Ystad och Trelleborg, ett treårigt projekt. Det skulle vara riktat till barn som har svårt att sitta still. "Vi skulle vara tillgängliga – även för barn med ADHD och så, med neuropsykologiska diagnoser. Vi hade en projektanställd vilket var en stor fördel. Sedan turades vi om att ha utställningen på våra kulturinstitutioner."<sup>152</sup> Det var ett i grunden sammanhållet tema som låg till grunden för projektet – kultur- och naturhistoria kring salt – och därmed fanns en tydlig röd tråd att arbeta utifrån i projektet som helhet. "Det var även kopplat till våra städers uppkomst, den salta sillen och så... Även i labbet, där man såg saltet utifrån ett naturvetenskapligt sätt... där kom havet in. Sedan hade vi kroppen – att vi måste äta salt, men inte för mycket så klart. Saltkristallens betydelse".<sup>153</sup> Men utställningen skapade även stort utrymme för den

---

<sup>148</sup> Intervju 11.

<sup>149</sup> Intervju, 1–11.

<sup>150</sup> Intervju 8.

<sup>151</sup> Intervju 4, 10.

<sup>152</sup> Intervju 4.

<sup>153</sup> Intervju 4.

besökande eleven att ta det hela med mycket ro och göra egna val. "Om man som elev inte orkade hänga med på allt fanns det plats att vara på i lugn och ro. Den utställningen var verkligen rolig, visuell och lekfull".<sup>154</sup> I detta fall uppstod framför allt längre bekantskaper mellan de i projektet samarbetande kulturinstitutionerna och deras kulturpedagoger. Att skapa, utveckla och driva liknade projekt fortlöpande skulle vara något synnerligen eftersträvanvärt.

## Demokratisering

Det efterfrågade demokratiperspektivet skapade något av ett huvudbry bland flera av de deltagande kulturpedagogerna. På frågan hur de såg på demokratiperspektivet i den pedagogiska verksamheten blev svaret ofta till att börja med ganska svävande. När väl diskussionen kom igång visade sig att det fanns en tämligen likartad uppfattning. Den vanligaste ingången till diskussionerna om demokratisering var olika perspektiv på inkludering. I flera fall talade kulturpedagogerna om vikten av kulturinstitutionen i det heterogena samhället. Att kulturinstitutionernas verksamhet riktas till alla samhällets invånare.<sup>155</sup> "Det finns en demokratisk aspekt i detta", menar den kulturpedagogiskt verksamhetsansvarige på Landskrona museer, "därför är det till exempel viktigt med en verksamhet som riktas till de riktigt små barnen och deras familjer". Att museet ska utgöra en tillgänglig mötesplats för alla. I Landskrona identifieras leken som en förenande kraft i samhället. Därför har verksamheten utvecklats så att det inkluderar de små barnen. "Museet ska vara en plats där man känner sig hemma – välkommen helt enkelt". Att den kulturella kompetensen bland samhällets medborgare är en viktig aspekt framhålls tydligt. Just därför är det viktigt att förmedla detta i museets hela verksamhet säger den ansvarige på Landskrona museer.<sup>156</sup> Även aspekten tillgänglighet är något som finns i flertalet kulturpedagogers blickpunkt. "Vems kulturarv talar vi om egentligen?" Det frågar sig kulturpedagogerna på Kulturen i Lund. "Talar våra utställningar till alla besökare? De som inte har någon bakgrund i Sverige? Eller vars föräldrar inte har det? Det kulturarv som återfinns i det omgivande samhället i nuet finns sällan på museum."<sup>157</sup> En tanke som lyfts fram är möjligheten för olika slags föreningar att använda museet. Att det kan vara en väg framåt att öppna upp museerna för samhällsmedborgarna på ett annat sätt än nu. Ett annat sätt att öka tillgängligheten är att genomföra visningar på andra språk än svenska. På Glimmingehus borg har försök bland annat gjorts med visningar

---

<sup>154</sup> Intervju 4.

<sup>155</sup> Intervju 1–11.

<sup>156</sup> Intervju 3.

<sup>157</sup> Intervju 1.

på arabiska och på teckenspråk. Det kom få deltagare till visningarna på arabiska. Teckenspråksvisningarna däremot var i stort sett fullbokade. "Men visningar på arabiska gav starka reaktioner i mediedebatten", berättar kulturpedagogen, "såväl i positiv som i negativ bemärkelse. Vi kunde inte förstå hur de två och inte särskilt välbesökta visningar på arabiska som genomfördes kunde ge så starka reaktioner."<sup>158</sup>

Inkludering och tillgänglighet är således två vanliga ingångar till demokratiskt tänk. "Vi har ett demokratiskt sätt i mötet med eleverna – alla ska kunna få komma till tals", säger kulturpedagogerna på Trelleborgs museer. "Det handlar om att inkludera. Vi har en mottaglighet och beredskap för alla elevers olika förutsättningar och behov."<sup>159</sup> Vid workshops är det inte viktigt att det vara duktig på något, säger kulturpedagogen på Ystad konstmuseum. Det handlar inte om vem i klassen som är bäst på att teckna. "Jag arbetar mer processfokuserat... och deltagaren ska inte behöva känna sig utpekad."<sup>160</sup> Även på Regionmuseet i Kristianstad lyfts tillgänglighet och inkludering tydligt fram. En aspekt här är kostnaden att besöka ett museum. Det handlar både om kostnaden på plats på museet, men även, och kanske än viktigare, kostnaden att faktiskt ta sig dit. I detta perspektiv lyfts kulturgarantin fram som både en möjlighet och ett hinder. Det är en möjlighet för många elever eftersom det tillgodoser att alla faktiskt garanteras kulturupplevelser. "Alla i alla årskurser ska göra någonting. Det tycker jag är jättebra utifrån en demokratisynvinkel – det ska inte hänga på att man har en lärare som orkar åka iväg medan andra inte har det."<sup>161</sup> Men detta kan samtidigt ses som ett hinder eftersom inte alla delar av regionen har kulturgarantin som en del av den lokala verksamheten. Det skapar en obalans i regionen mellan dem som får ta del av kultur och de som står utanför detta.<sup>162</sup> Det senare kan visserligen tillgodoses om skolor och lärare tar elever till museer ändå. Men det blir samtidigt ett problem om bara en del engagerade och museiintresserade lärare gör detta med sina elever. Det uppstår så att säga ett demokratiskt underskott gentemot de elever som aldrig får uppleva ett besök på museum.<sup>163</sup> På Fredriksdals museer och trädgårdar menar kulturpedagogerna att många skolor inte har möjlighet att komma till museet, särskilt skolor ute på landsbygden. Det kostar helt enkelt alltför mycket för skolorna att ta sig hit, och då handlar den främst om kostnaden för att göra själva resan. "Det är ett demokratiperspektiv... att vi kulturpedagoger har möjlighet att åka ut till skolorna är ett sätt att bemöta detta. Vi besöker mellan 1800 och 2000 elever varje år – helt gratis.

---

<sup>158</sup> Intervju 7.

<sup>159</sup> Intervju 4.

<sup>160</sup> Intervju 11.

<sup>161</sup> Intervju 8.

<sup>162</sup> Intervju 4, 7, 8, 10.

<sup>163</sup> Intervju 9.

Det är samtidigt vår reklampelare. Vi möter lärare – sitter på lärarrummet och pratar. Fantastiskt att träffa eleverna i deras hemmamiljöer ute på skolorna. Ofta kommer önskemål om uppföljande besök i slutet av skolprojektet.”<sup>164</sup>

Även på Wanås konst lyfter kulturpedagogerna fram utökad tillgänglighet som ett exempel på demokratisering. De har arbetat aktivt med detta sedan 2013 uppger de. En resurs de har utifrån detta perspektiv är utomhusmiljön och det faktum att denna påverkar upplevelsen. Inte minst för barn med särskilda behov – exempelvis med neuropsykologiska diagnoser – är det fördelaktigt att lämna klassrumsmiljön med dess fyra väggar. Det finns även skulpturer och andra konstverk i utomhusmiljön som kan upplevas genom många olika slags sinnen. Inte minst känsel vilket är fördelaktigt för synskadade besökare. Den positiva erfarenheten som gjorts av tillgänglighetsarbetet har medfört att de vidgat denna del av verksamheten. De har aktivt sökt upp tänkbara besökare och på så sätt vidgat verksamheten betydligt.<sup>165</sup> Detta tillgänglighetstänk präglar även mötet med den heterogena elevgruppen i verksamheten på Wanås konst. Med det pedagogiska konceptet *konstprat* är tanken att elever som besöker Wanås ska kunna se och analysera konstverk. I det pedagogiska upplägget ingår att eleverna ska kunna presentera konst för varandra. Detta lyfts fram som ett demokratiskt perspektiv. ”Vi ser det som ett slags demokratiskt projekt... för att våga formulera sig... att våga tala... det är ju grunden för demokrati. Om du känner att din röst inte kan tillföra någonting... då kommer du inte heller att vara en del av ett offentligt samtal.”<sup>166</sup> Demokratisering handlar således om, enligt det kulturpedagogerna ger uttryck för, att eleverna i den bedrivna verksamheten ska ”upptäcka sig själv och kunna reflektera över sig själva i samhället”.<sup>167</sup>

Det senare är ett perspektiv som ligger nära det Biesta definierar som subjektifiering. I det fallet har demokratisering lyfts från att handla om tillgänglighet och inkludering till vad som faktiskt händer med besökaren vid kulturinstitutionens undervisning. En använd pedagogisk metod som på ett handgripligt sätt talar till denna subjektifierande sorts lärprocess är värderingsövningar. Här återfinns till exempel fyra hörn-modellen, som handlar om ”att ta ställning med hela kroppen, vilket är väldigt effektivt. De ska helst komma ut ur lektionen lite mer tänkande”.<sup>168</sup> Det handlar vidare om att kunna ställa svåra frågor, säger en av kulturpedagogerna på Regionmuseet i Kristianstad.

---

<sup>164</sup> Intervju 6.

<sup>165</sup> Intervju 2.

<sup>166</sup> Intervju 2.

<sup>167</sup> Intervju 2.

<sup>168</sup> Intervju 7.

”Om sådant som sexualitet, normer och så vidare.”<sup>169</sup> Men då måste man hitta en form som fungerar. ”Exempelvis, tvåsamtal, sedan diskussion i helgrupp. En riktigt bra situation i gruppen uppstår när man arbetar med någon fråga som kan ge upphov till förtroenden.”<sup>170</sup> Det hade kanske inte hade gått i ett vanligt klassrum, men här skapas en unik lärsituation i det undervisande mötet mellan elev och kulturpedagog. Metodologisk frihet är här en fördel. Det lyfts fram som viktigt att kravet på bedömning inte finns i den kulturpedagogiska verksamheten. Läraren ska bedöma och sätta betyg. Kulturinstitutionen blir här till en frizon. Den undervisande relationen är en annan än mellan eleven och den vanliga läraren.”<sup>171</sup> Just att kunna ställa svåra frågor och därmed att utmana deltagare är något som lyfts fram av flera kulturpedagoger – med utgångspunkt i vikten av att arbeta med provokationer vilka förhoppningsvis får deltagarna att vakna upp och tänka själv.<sup>172</sup> Denna sorts pedagogiska resonemang ligger helt i linje med argumentet hos Biesta att ta fasta på den subjektifierande aspekten i den utbildande relationen – det vill säga att ta tillvara de riskfyllda pedagogiska momenten i ett ansvarsfullt möte med skolans elever. Det är ett sammanhang där det utan tvekan går att tala om att en aktivt kunskapsökande utbildningsstrategi utgör ett ideal i den kulturpedagogiska verksamhet som bedrivs.

---

<sup>169</sup> Intervju 8.

<sup>170</sup> Intervju 8.

<sup>171</sup> Intervju 8.

<sup>172</sup> Intervju 1, 4, 6.

## Kapitel 6.

### Skolverksamheten

I denna del, som utgör det tredje och avslutande kapitlet i rapportens huvuddel, diskuteras kulturinstitutionernas skolverksamhet. Denna har så klart redan berörts i de båda föregående kapitlen men här ska blickpunkten riktas mot kulturpedagogernas tankar om mötet skolan, lärarna och eleverna såsom de framkommer i intervjuerna.

#### Skolan

Barn och ungdomar är en prioriterad besöksgrupp på kulturinstitutionerna. En stor del av den kulturpedagogiska verksamhet som bedrivs är därför riktad till förskolan och skolan. Många kulturpedagoger ser sin pedagogiska verksamhet som ett viktigt komplement till skolans undervisning – en brytpunkt mot det eleverna är vana vid. Samtidigt som de lyfter fram att det de gör är någonting annat än det som görs i skolan är kulturpedagogerna väl medvetna om, och försöker bemöta, lärarnas och elevernas behov. Det innebär exempelvis att den kulturpedagogiska verksamheten ofta knyts till skolans styrdokument.<sup>173</sup> "Det kan upplevas som en trygghetsstämpel för lärarna – att de kan se vad vi gör tydligare", som en av kulturpedagogerna uttrycker det.<sup>174</sup> På Fredriksdals museer och trädgårdar uttrycker kulturpedagogerna det hela som att:

Vi har exakt samma uppdrag som skolan – att skapa demokratiska medborgare. Vi är tydliga med det gentemot skolan – att vi har samma mål. Vi är ett komplement till skolans verksamhet. Sedan har vi ett uppdrag som kulturinstitution naturligtvis. Men när det gäller undervisningsdelen har vi samma uppdrag. Det är något vi arbetar med att skolan ska förstå – när de gjort sina teoretiska studier kan de komma till oss att se de praktiska delarna i detta. Därför arbetar vi aktivt med skolans läro- och kursplaner. Skolans värld är så pressad idag – så att många lärare är väldigt fokuserade vid kursplanerna – då är det viktigt att vi kan tala samma språk. Så att inte vi är i en annan värld – då funkar det inte. Många lärare är förvånade att vi bryr oss om vad de ska göra med sina elever. Vi måste ge det skolan har behov av – det är egentligen inget avkall från vår sida. Barnen är ju inte bara skolans uppgift utan även vår.<sup>175</sup>

Det framhålls att kulturinstitutionens undervisning kan ge fördjupande ingångar till lärande – ofta med praktiska perspektiv där skolan tenderar att ge teoretiska sådana. "Vi kan fördjupa kunskaper genom att koppla till det stora sammanhanget,

---

<sup>173</sup> Intervju 1, 6, 8, 9, 10.

<sup>174</sup> Intervju 10.

<sup>175</sup> Intervju 6.



exempelvis andra världskriget, till det lilla, hur det var att leva här i lokalsamhället som svenskt vid denna tid.”<sup>176</sup> Skolan rör sig med andra ord på ett abstrakt plan medan kulturinstitutionen kan ge många konkreta exempel genom sina miljöer och föremål, samt genom den expertkunskap som kulturpedagogerna besitter inom sina respektive kunskapsområden. Samtidigt kan det upplevas svårt att få skolorna att ta del av de pedagogiska programmen. ”Om inte vi driver på händer inget. Det gäller att hitta en lärare eller en rektor som är med på det hela. Men det kräver mycket tid och energi – vilket tyvärr inte alltid finns.”<sup>177</sup> På Kulturen i Lund finns skolans styrdokument tydligt framarbetat i det pedagogiska materialet.

Ska vi vara aktuella måste vi helt enkelt följa läroplanen – det här kan du som lärare ta del av för att förhöja din historiektion. Det var faktiskt lärarnas ide från början... att koppla tydligare till läroplanen. Vi ska ju på så sätt förstärka lärarnas undervisning. Det är därför de ska vara här med sina elever.<sup>178</sup>

Därtill säger lärare till kulturpedagogerna att de snarast har ett ökat behov av att lämna klassrummet. ”Lärare säger att det har blivit så himla tråkigt i skolan... eftersom de numera bara ska uppfylla målen.”<sup>179</sup> Samma ingångar har kulturpedagogen på Wanås konst: ”Vid samarbete med skolan är det viktigt att arbeta med styrdokumentet. Särskilt viktigt är detta gentemot skolans senare år för att uppmärksamma dem på vad ett besök hos oss kan ge. Lärarna är stressade... genom att visa på kopplingen till kursplanerna ger det lärarna en ingång som denne kan ha och försvara ett besök med gentemot såväl föräldrar och skolläda.”<sup>180</sup> Men även det motsatta förhållandet framkommer i intervjuerna med kulturpedagogerna. Det har således blivit allt vanligare att lärare hänvisar till läroplanen som argument för att inte längre besöka kulturinstitutionerna i samma utsträckning som tidigare. De lärare kulturpedagoger möter uppger att de flesta helt enkelt inte har tid till det längre.<sup>181</sup>

Kulturinstitutionernas skolverksamhet utgörs till stor del av en blandning av fasta program, tillfälliga program, samt uppsökande verksamhet.<sup>182</sup> Den riktigt stora besöksgruppen är grundskolan och då särskilt låg- och mellanstadiet. Särskilt årskurs 3, 4, och 5. ”Även förskolan är ofta väldigt pigg på att komma, för de har inte lektioner på samma sätt som i skolan vilket underlättar när ett besök ska genomföras.”<sup>183</sup> Även

---

<sup>176</sup> Intervju 4.

<sup>177</sup> Intervju 8.

<sup>178</sup> Intervju 1.

<sup>179</sup> Intervju 1.

<sup>180</sup> Intervju 2.

<sup>181</sup> Intervju 7.

<sup>182</sup> Intervju 1–11.

<sup>183</sup> Intervju 11.

högstadiet och gymnasiet deltar i kulturinstitutionernas verksamhet. Men deras fokus på ämnesstudier försvårar samtidigt möjligheterna att få till ett besök. Problemet handlar delvis om schemaläggning, med alltför korta undervisningspass som gör det svårt att få till det med tiden. Det måste därför vara väldigt speciella utställningar som uppfyller ett mycket konkret behov för att högstadie- och gymnasiet ska komma.<sup>184</sup> Det mest effektiva sättet att få högstadiet och gymnasiet är således tydligt riktade program – till exempel historiska perspektiv på hantverk och byggande för byggnadsprogram eller om sjukdomar och sjukvård för omvårdnadsprogram.<sup>185</sup> Sådant som kärlek, kropp och sex tenderar även att tilltala dessa åldersgrupper – dels för att det är ämnen som intresserar, men kanske även för att deras lärare då själva slipper att ta upp och diskutera det, som en av kulturpedagogerna på Regionmuseet i Kristianstad uttrycker det.<sup>186</sup> Kulturgarantin som lokalt finns på en del håll i regionen är ett sätt att få högstadiet och gymnasiet att komma till museerna i högre utsträckning. Fördelen är att de lärare som annars inte tycker att det är värt att göra på detta sätt får ta del av den undervisning som kulturpedagogerna står för. Men det finns samtidigt en ökad risk att de lärare och elever som då kommer till museerna inte är lika intresserade av att ta del av den undervisande verksamheten fullt ut. "När det är kostnadsfritt att besöka museet finns samtidigt risken att fler lärare än nu helt enkelt inte ser att det är frågan om en pedagogisk verksamhet", som kulturpedagogerna på Malmö museer uttrycker det, "att det hela endast blir till en utflykt snarare än att utgöra ett komplement till skolans egen undervisning" vilket inte är att eftersträva.<sup>187</sup>

Angående skolans och kulturinstitutionens skilda uppdrag menar kulturpedagogerna på Malmö museer att det kanske inte är så stor skillnad egentligen. Båda har ett i grunden undervisande uppdrag – och det finns alla sorters varianter på undervisande verksamheter i både skola och kulturinstitution. Alltifrån förmedlingspedagogik till den dialogbaserade pedagogik som ofta framhålls såsom föredömlig i forskning.<sup>188</sup> Bara att lämna klassrummet är viktigt, menar kulturpedagogerna på Malmö museer:

Att få möta en annan sorts lärare. Det gör att man får andra slags roller och betar sig på helt andra sätt. Vi har ju föremål, djur, växter. Sinnena hamnar i fokus hos oss. Vi kan arbeta på andra sätt – kan tydligare koppla det teoretiska till det praktiska. Och vi kanske dessutom ser på eleverna på andra sätt än lärarna annars gör i deras upparbetade förhållningssätt.<sup>189</sup>

---

<sup>184</sup> Intervju 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11.

<sup>185</sup> Intervju 6.

<sup>186</sup> Intervju 8.

<sup>187</sup> Intervju 9.

<sup>188</sup> Intervju 9.

<sup>189</sup> Intervju 9.

En tydlig skillnad mellan kulturinstitution och skola är att kulturpedagogerna möter elever i alla ålderskategorier i sin undervisande verksamhet – alltifrån förskola till grundskola, gymnasium, särskola och vuxenutbildning.<sup>190</sup> Det innebär i sin tur att det krävs ett stort mått av pedagogisk kompetens, lyhördhet och flexibilitet från kulturpedagogernas sida för att kunna genomföra den dagliga verksamheten. En annan avgörande skillnad mellan skolan och kulturinstitution är att kulturpedagogen inte har något med bedömningen att göra, skolans grundläggande maktrelation.<sup>191</sup> "Det kan finnas något befriande i att kulturpedagogen inte har med den makten att bedöma – men motsatsen är samtidigt att elever kan spåra ut helt under besöket."<sup>192</sup> Skolan har dessutom lång tid på sig att uppbygga en fungerande relation med sina elever. Så är det ju inte alls i kulturpedagogens snabba möten med skolelever. Att få auktoritet är viktigt för kulturpedagogen och det kan man få på många olika sätt.<sup>193</sup>

Det stora flertalet kulturpedagoger i undersökningen uppger att de möter en skola som under det senaste decenniet eller så befinner sig i kraftig förändring. Handlingsfriheten har minskat betydligt för lärarna i och med de nya styrdokument, uppger flera av kulturpedagogerna. Mätningsskulturen gör sig allt mer gällande i skolans värld – det är kursplanens mål som är det viktigaste. Det leder fram till ökad grad av katederundervisning. "Det märks tydligt att skolan har förändrats", uppger till exempel kulturpedagogerna på Ystad kloster, "skolan har blivit mycket mer stelbent och det påverkar i sin tur oss och vår verksamhet."<sup>194</sup> För både lärare och elever innebär denna utveckling en växande betygshets, menar flera av de kulturpedagoger som ingår i undersökningen. De påtalar i sammanhanget vikten av kulturinstitutionen som en frizon från detta – långt borta från bedömning och betygshets.<sup>195</sup> Samtidigt uttrycks farhågor att kulturinstitutionerna själva håller på att förändras i en sådan riktning. Att det hela är frågan om en generell samhällsutveckling som även är på väg att förändra museet i grunden. Det finns en påtalad risk i en utveckling där det blir allt viktigare att mäta antalet deltagare i den undervisande verksamheten än att faktiskt ägna sig åt att kvalitetsutveckla innehållet i det som görs med eleverna på plats.<sup>196</sup> En av kulturpedagogerna på Malmö museer med både lärarexamen och erfarenhet av att undervisa i skolan uppger att den huvudsakliga orsaken till bytet från skolan till museet var en växande känsla av

---

<sup>190</sup> Intervju 9.

<sup>191</sup> Intervju 6, 9.

<sup>192</sup> Intervju 9.

<sup>193</sup> Intervju 1–11.

<sup>194</sup> Intervju 10.

<sup>195</sup> Intervju 1–11.

<sup>196</sup> Intervju 1, 6, 10, 11.

otillfredsställelse med arbetssituationen i den idag kraftigt förändrande skolan. Kulturpedagogiken framstod som ett spännande alternativt. "I skolan höll jag i slutändan på att gå sönder av den alltmer växande hetsen – det gör jag inte här. Det är en helt annan miljö att arbeta i." Det den senare mest av allt saknar i arbetet som kulturpedagog är de många möjligheter till pedagogiska samtal som finns i skolan."<sup>197</sup> I skolan finns ett fortlöpande i lärandeteori grundat kollegialt samtal, menar denne. Även om kulturpedagoger möts i nätverksträffar och diskuterar verksamheten är det ändå skillnad i det sätt på vilket pedagogik diskuteras. Det senare handlar till stor del om att kulturpedagogerna är skolade i görandet – i "learning by doing" – snarare än i den vetenskapligt grundade kunskapssyn som präglar lärarprofessionen. Således efterfrågas möjligheten till ett vetenskapligt grundat kulturpedagogiskt samtal.<sup>198</sup>

Själva skolkontakten utgör en viktig del av kulturpedagogernas verksamhet. Ofta förekommer olika former av lärarträffar. På flera håll uppges att intresset från lärare att komma till kulturinstitutionen på träffar har minskat allteftersom trycket inom skolvärlden har ökad – lärarna har helt enkelt inte tid i samma utsträckning som förr. Olika slags utskickslistor är ett vanligt sätt att nå ut till skolorna. På Ystad konstmuseum berättar kulturpedagogen att denne använder en sändlista till alla lärare inom kommunen där ett samlat utskick går ut för lärare på alla årskurser. Där ges exempel på verksamhet utifrån den tänkta besökarens ålder. "Sedan kan en lärare känna naturligtvis att en föreslagen workshop är för enkelt för just dennes klass – de kanske redan har arbetat med ett bestämt område... Och då finns så klart en flexibilitet för att använda workshops föreslagen till en annan åldersgrupp".<sup>199</sup> Just kommunikationen med skolorna uppges vara viktigt och stundtals utgöra ett problem. På mindre kulturinstitutioner med få kulturpedagoger tenderar kommunikationen att ta mycket tid i anspråk. På större kulturinstitutioner kan å andra sidan själva kommunikationen – i form av att ta emot bokningar – skötas av en helt annan del av organisationen än där kulturpedagogerna återfinns. I allra värsta fall vet de senare kanske bara att de har en bokning vid en viss dag och ett visst klockslag. De allra flesta kulturpedagoger menar att de därför alltid försöker få till någon form av dialog med den besökande läraren – som ett telefonsamtal eller en e-postkonversation. Men ibland är det inte ens den besökande läraren som bokar besöket utan någon i administrativ position. Det är klart att den pedagogiska utmaningen i samband med ett skolbesök blir dramatiskt mycket större i de fall ingen eller mycket liten kommunikation sker mellan lärare och kulturpedagog innan den förre anländer med sina elever. Det är

---

<sup>197</sup> Intervju 9.

<sup>198</sup> Intervju 9.

<sup>199</sup> Intervju 11.

exempelvis stor skillnad om eleverna just ska påbörja ett tema – exempelvis medeltiden – och besöket är tänkt att inleda detta eller om det tvärtom är så att besöket är tänkt att vara det som avslutar samma tematik. Det snabba mötets pedagogik blir än mer utmanande ifall kulturpedagogen inte vet detta inför besöket.<sup>200</sup>

Det snabba mötet kontra den längre bekantskaper är sannolikt den allra största skillnaden mellan skolans och kulturinstitutionens pedagogiska verksamheter.<sup>201</sup> Det är knappast särskilt förvånande att många kulturpedagoger ser de möjligheter som längre bekantskaper ger som något av en kulturpedagogisk idealsituation. Många av dem arbetar på olika sätt med sådan verksamhet i mån av tid.<sup>202</sup> Kulturpedagogen på Glimmingehus borg menar till exempel att det i många avseenden är:

Svårt, tufft och kostsamt för skolor att komma hit. Vi skulle därför vilja ha mer av verksamhet där flera pedagogiska möten ingår – men det är samtidigt jättesvårt att få till här. Vi har åkt ut på skolorna istället – det har varit ett sätt för oss att kompensera för detta och så får vi åtminstone till två möten.<sup>203</sup>

Det finns en önskan hos många kulturpedagoger efter mer tid till sådan verksamhet. "I den bästa av världar skulle vi gärna arbeta med längre skolprojekt... Och kanske ha en pedagogtjänst till hos oss med detta som uppdrag", säger till exempel kulturpedagogerna på Kulturen i Lund.<sup>204</sup> Tidsbristen är som så ofta problemet. "Om man hade mer tid hade det varit otroligt intressant att vara med i ett pilotprojekt som handlar om att hitta andra sätt att samarbeta med skolan – att arbeta för ett fördjupat samarbete."<sup>205</sup> En ökad kommunikation mellan skola och kulturinstitution – lärare och kulturpedagog – är något som efterfrågas med eftertryck av flertalet kulturpedagoger. Det anses vara viktigt att göra skolans lärare uppmärksamma på den pedagogiska verksamhet som kulturinstitutionerna faktiskt bedriver. Om lärarna inte ser det som händer på kulturinstitutionen som just ett komplement till den undervisning de själva bedriver – utan kanske enbart som ett roligt avbrott för sina elever och sig själva i en stressig skoltillvaro – blir också förutsättningarna att ta till sig och fullt ut utnyttja den potentialen i kulturpedagogiken betydligt mindre. Det anses därför vara viktigt att utveckla en professionell dialog om detta med lärarna. I detta sammanhang lyfts även relationen till lärarutbildningarna fram utifrån perspektivet att det är viktigt att tidigt fånga de blivande lärarnas intresse för kulturpedagogisk verksamhet. Det efterfrågas

---

<sup>200</sup> Intervju 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

<sup>201</sup> Intervju 1–11.

<sup>202</sup> Intervju 1–11.

<sup>203</sup> Intervju 7.

<sup>204</sup> Intervju 1.

<sup>205</sup> Intervju 10.

därför ett större samarbete med högskolornas lärarutbildningar än som är fallet idag. Sådant som möjlighet för lärarstudenter att ha verksamhetsförlagt utbildning (VFU) på kulturinstitutioner är något som flera gånger kommer på tal i mötet med kulturpedagogerna. Även ökade möjligheter för kulturpedagoger att kunna dela med sig av sina kunskaper direkt i lärarnas utbildningar är något som efterfrågas.<sup>206</sup> En utvecklingspotential finns således i mötet mellan högskola och kulturinstitution.

## Lärarna

Skolans lärare är en prioriterad grupp för kulturpedagogerna. Det senare eftersom skolverksamheten utgör en så central del i den kulturpedagogiska verksamhet som bedrivs. Att ha goda relationer med lärare är därför av största vikt. Ett sätt att uppnå detta är de lärartillvända aktiviteter som de flesta kulturinstitutioner ägnar sig åt. På Kulturen i Lund genomförs exempelvis ambitiösa fortbildningar för lärare. Dessa resulterar i att lärarna själva ska kunna visa runt sina elever på utställningarna och i de byggda miljöerna. I mötet med lärarna får kulturpedagogerna även handfasta tips på vilka pedagogiska program som skulle vara av intresse för lärarkollektivet. Sammantaget skapar det ett nätverk som ger återkoppling i form av att lärarna efterfrågar specifika program.<sup>207</sup> Liknande upplägg finns på flera håll – där de kallas för sådant som lärarmöten, fokusmöten eller lärarfortbildningar.<sup>208</sup> I Ystad finns det till exempel kulturombud på varje skola. "Genom dem kan vi informera om nya utställningar men även få möjlighet att ställa frågor till dem", säger kulturpedagogen på Ystad konstmuseum, "men det kommer allt förre på dessa träffar... lärarna har allt mer att göra i skolan, så vi gör även ett samlat utskick till alla lärare."<sup>209</sup> På Wanås konst uppger kulturpedagogen att det är viktigt att "möta lärare innan eventuella besök – då har man redan tagit tag i många potentiella problem i mötet kulturpedagog – lärare – elev." Av den orsaken anordnar Wanås konst lärarvisningar, en på våren och en på hösten. En svårighet är att nå ut med information till lärare. "Vi skickar ut ett skolnytt, men då måste lärarna prenumerera på det. Jag kan inte skicka ut till alla lärare i hela kommunen. Det fungerar inte jättebra... det märker vi genom att informationen inte når ut som vi skulle önska."<sup>210</sup> Således uppfattas dialogen mellan kulturpedagogerna och lärarna viktig – för att inte säga avgörande för verksamheten – samtidigt som lärarnas situation framstår som alltmer pressad. "De har ont om tid

---

<sup>206</sup> Intervju 6, 8, 9.

<sup>207</sup> Intervju 1.

<sup>208</sup> Intervju 1–11.

<sup>209</sup> Intervju 10.

<sup>210</sup> Intervju 2.

och det hämmar möjligheten att upprätta denna viktiga dialog”.<sup>211</sup> Det är helt enkelt inte alltid lätt att nå ut till lärarna. Den huvudsakliga orsaken – såsom kulturpedagogerna uppfattar det hela – är att lärarna inte hinner med sådant längre.<sup>212</sup>

Därtill är lärarnas attityd till kulturpedagogisk verksamhet en avgörande faktor. ”Lärare är en heterogen grupp – det stora flertalet tänker som vi önskar. Att detta är deras förlängda klassrum och de använder oss som de experter vi är. Men det finns även de som bara ser oss som en utflykt – och det är helt avgörande för besöket.<sup>213</sup> Det finns de engagerade lärarna – och motsatsen. En del lärare tycker att det är en självklarhet att besöka kulturinstitutioner med sina elever. Andra tycker snarast att det är bortkastad tid. Lärarnas engagemang är avgörande för att besöket ska bli så bra som möjligt. Om de elever som kommer till museet är helt oförberedda har de så klart sämre förutsättningar att alls få ut någonting av själva besöket.<sup>214</sup> En av kulturpedagogerna på Fredriksdals museer och trädgårdar uttrycker det hela så här:

Det stora problemet är totalt ointresserade lärare... vi har ett krav att lärarna ska med, de ska kunna lära sig lika mycket som eleverna... de är ju här för att de inte har samma kunskaper som vi. En lärare som är ointresserad skickar en tydlig signal till eleverna att detta varken är intressant eller viktigt.<sup>215</sup>

Att engagerade lärare kommer till kulturinstitutionerna är ju gott och väl, menar kulturpedagogen på Wanås konst. ”Men de andra lärarna då – de som inte tycker inte det är intressant med kultur överhuvudtaget och som inte tycker att det är deras skyldighet att ta sina elever till museer för att uppleva kultur?”<sup>216</sup> De finns även en fara med att lägga alltför mycket börda på de engagerade lärarna. ”Dessa eldsjälur – det finns risk att de brinner upp”. Det går därför inte att bygga verksamheten kring dem. För att få en långsiktighet måste fler lärare göras engagerade och verksamheten vidgas gentemot dem. Ett nätverksarbete som ger ringar på vattnet är därför viktigt.<sup>217</sup>

Lärarna ses överlag som både en tillgång och ett problem. Själva mötet med lärarna kan således vara givande. Det finns gott om lärare som använder museet som det utvidgade klassrum som flertalet kulturpedagoger önskar att de ska göra.<sup>218</sup> ”Ofta väldigt tacksamt att undervisa på museum – vi erbjuder ju spännande upplevelser”.<sup>219</sup>

---

<sup>211</sup> Intervju 7.

<sup>212</sup> Intervju 1–11.

<sup>213</sup> Intervju 6.

<sup>214</sup> Intervju 1, 7.

<sup>215</sup> Intervju 6.

<sup>216</sup> Intervju 2.

<sup>217</sup> Intervju 2.

<sup>218</sup> Intervju 1, 4, 5, 6.

<sup>219</sup> Intervju 9.

Samtidigt upplevs relationen med lärarna ha påtagligt skiftande karaktär. "Det finns lärare som tar en kopp kaffe under besöket och inte bryr sig om vår verksamhet alls och andra som tvärtom är väldigt delaktiga."<sup>220</sup> Ett problem som lyfts fram är frågan om vem som egentligen har det övergripande pedagogiska ansvaret under ett skolbesök. Kulturpedagogerna menar så klart att det är de som har det pedagogiska ansvaret. Det upplevs i ett sådant perspektiv som ett stort problem när lärare exempelvis går in tar över undervisningen. "En del lärare kan ställa sig åt sidan om sin klass och låta oss kulturpedagoger komma till tals – andra lärare klarar inte av det alls utan bara måste ta plats."<sup>221</sup> Lärarna ses utifrån ett sådant perspektiv som en klart hämmande faktor. "De vet inte vad kulturpedagogik är för något professionellt", som en av kulturpedagogerna på Regionmuseet i Kristianstad uttrycker det.<sup>222</sup> Det handlar om att kulturpedagoger och lärare har olika perspektiv på vad som egentligen ska uppnås under besöket. Det handlar även om olika syn på elevernas kompetens. "En del lärare tror att eleverna inte kan aktivera sig själva utan styrning", menar en av kulturpedagogerna på Ystad kloster, "de tror att eleverna måste ha varje minut planerad. Det är därför intressant att se elever arbeta i våra aktiviteter och organisera sig själva – vilket verkar förvåna lärarna."<sup>223</sup> Att bedömning alls inte är särskilt viktigt för kulturpedagogerna kan vara svårt för lärarna att greppa. "Det är ingen lektion... det är inget som ska betygsättas... det behöver inte ens bli färdigt... det är processen det handlar om", menar till exempel kulturpedagogen på Ystad konstmuseum.<sup>224</sup> När grundsynen kring vad undervisning faktiskt är för något skiljer sig så uppstår friktion. Även utifrån maktperspektivet kan det uppstå friktion mellan lärare och kulturpedagoger. Vem det egentligen är som har det faktiska ordningssansvaret under ett skolbesök är något som återkommande kommer upp i intervjuerna.

Lärarna är väldigt rädda för att det ska bli stökigt – att de blir anklagade för att ha en stökig klass. Det är mycket en fråga om prestige sinsemellan lärare – man får inte framstå som en svag lärare. Det är någonting ganska nytt i skolvärlden. De har inte tron på att de kan komma hit med sina elever – de kan peka ut stökiga elever och förklara att denna nog inte kommer att fungera. Och de utpekade eleverna – det händer ofta att dessa blir ledsna. Det där är helt oväsentligt för oss att veta. Vi vill inte fortsätta det. Det vi gör är ju att

---

<sup>220</sup> Intervju 9.

<sup>221</sup> Intervju 10.

<sup>222</sup> Intervju 8.

<sup>223</sup> Intervju 10.

<sup>224</sup> Intervju 11.



aktivera alla elever. Ibland förvånas lärarna att just dessa elever kan växa i en annan roll och med andra aktiviteter.<sup>225</sup>

Liknande tankar kommer upp i intervjuerna på flera olika håll. "Det kan vara jättesvårt", menar exempelvis kulturpedagogen på Ystad konstmuseum. "Vissa lärare kan ju skälla på elever för ingenting, så man själv bara tänker låt dom vara. Men lärarna kanske är nervösa för besöket. De ska representera skolan och sin klass."<sup>226</sup> Ett problem som återkommande lyfts fram är således att lärarna framstår som alltmer rädda för att lämna klassrummet. Förutsättningarna att bygga upp en långsiktig relation mellan lärare och kulturpedagoger har till följd av detta minskat. Det senare är en tendens som förstärks ytterligare genom att nyutbildade lärare ofta har ett annat sätt att tänka kring sin professionalitet, menar kulturpedagogerna på Ystad kloster:

De unga lärarna idag har en mycket större rörlighet, de byter ofta arbetsplatser, vilket gör det svårt att få till ett långsiktigt samarbete. De gamla lärarinnorna... de kom alltid hit förr med sina elever, men de är på väg att helt försvinna nu. Vi vet samtidigt att det är många unga lärare som i det längsta drar sig för att lämna klassrummet."<sup>227</sup>

Det är en vanlig åsikt bland kulturpedagogerna i undersökningen att lärare idag helt enkelt har en ängslan kring vad som ska hända om de lämnar klassrummet med eleverna. Rädslan för stöket tar överhanden.<sup>228</sup> Kulturpedagogen på Glimmingehus borg uppger att det är ett problem att skolorna idag är rädda för att ta sina elever dit. De är alltför rädda att någon olycka ska hända när de kommer till eleverna till borgmiljön.<sup>229</sup> "Det är något av en motsägelse", menar kulturpedagogerna på Ystad kloster, "att en del lärare känner att de inte kan ta sina elever till oss på grund av upplevd stökighet, samtidigt som vi kulturpedagoger arbetar hårt med att öka tillgängligheten för alla."<sup>230</sup> Den grupp elever som kanske skulle svara allra mest positivt på den kulturpedagogiska verksamheten utsluts istället från den.

Synen på professionalitet är någonting annat som kan leda till friktion mellan de båda yrkesgrupperna. Å ena sidan kan lärare i många fall ge uttryck för respekt för den expertkunskap kulturpedagogerna besitter. Å andra sidan finns det åtskilliga tillfällen då kulturpedagogernas profession ifrågasätts eller helt enkelt negligeras i mötet med lärarprofessionen. "Det är ganska vanligt att de ser oss som guider ... att de inte ser

---

<sup>225</sup> Intervju 10.

<sup>226</sup> Intervju 11.

<sup>227</sup> Intervju 10.

<sup>228</sup> Intervju 2, 4, 10, 11.

<sup>229</sup> Intervju 7.

<sup>230</sup> Intervju 10.

att vi bedriver en pedagogisk verksamhet precis som de”, menar till exempel kulturpedagogen på Glimmingehus borg.<sup>231</sup> Att ha en pedagogisk utbildning – vilken som helst egentligen – kan därför onekligen vara en tillgång i mötet med lärarna:

Ibland får man kommentarer från lärare kring det här med vår utbildning. En del lärare frågar vad vi har för utbildning i pedagogik. Nämnar jag att jag gått i en kurs kulturarvspedagogik så tycker det att det är bra. Sedan lägger de alls inte så stort värde i vad den innehöll. Bara att man läst pedagogik är ett plus.<sup>232</sup>

Angående ”min profession”, säger kulturpedagogen på Ystad konstmuseum, ”nej jag är inte lärare men jag är konstvetare och jag kan det perspektivet. Det är även viktigt att vara ödmjuk inför det jag inte kan, sådant som lärarna har med sig.”<sup>233</sup> Det krävs således, såsom det yttrycks ovan, en ömsesidighet i professionell respekt. Det ska dock sägas att det onekligen ofta måste vara svårt för lärare att möta kulturpedagogernas förväntningar – de ska ha auktoritet och hålla ordning på eleverna, samtidigt som de inte ska utöva sin auktoritet alltför mycket och hålla sig i bakgrunden. Ett sätt att komma förbi att sådana friktioner uppstår är en ökad dialog. Ett närmare samarbete och utökat professionellt utbyte mellan kulturpedagoger och lärare. Mer av möten, seminarier och workshops tillsammans med lärare är något som efterfrågas.<sup>234</sup>

## Eleverna

Undersökningens kulturpedagoger vittnar samstämmigt om de många positiva mötena med elever. ”Eleverna, särskilt de yngre barnen, har en lekfullhet och fantasi som är härlig att möta.”<sup>235</sup> Den stora utmaningen är mångfalden av olika åldersspår och elevgrupper. Åldersspåren medför olika utmaningar, menar kulturpedagogen på Ystad konstmuseum, för förskoleklassen kan den stora utmaningen vara att behålla uppmärksamheten”.<sup>236</sup> På samma sätt kan det vara en utmaning att fånga och behålla intresset hos elever på högstadiet och gymnasiet. Eleverna i åldersspåren däremellan, låg- och mellanstadiet är oftast betydligt lättsammare att arbeta med enligt kulturpedagogernas utsagor. De har lättare att ta sig till museet eftersom de inte är styrda av ämnesstudiernas kortare undervisningspass. De är dessutom ofta påtagligt nyfikna och har lätt att ta till sig upplägget. Det kan till viss också handla om att kulturpedagogeran allra oftast möter just denna elevgrupp och därmed har störst erfarenhet av att arbeta pedagogiskt med dessa. Det vill säg att de pedagogiska

---

<sup>231</sup> Intervju 7.

<sup>232</sup> Intervju 7.

<sup>233</sup> Intervju 7.

<sup>234</sup> Intervju 1–11.

<sup>235</sup> Intervju 10.

<sup>236</sup> Intervju 11.

uppläggen är anpassade för att tilltala dessa åldersspår. Det skulle därför kunna vara en idé med kompetensutveckling i det pedagogiska mötet med äldre ungdomar. Det är samtidigt ingalunda en generell iakttagelse – det finns många goda exempel på pedagogiska program som fungerar alldeles utmärkt för högstadiet och gymnasiet. Inte minst värderingsövningar och utmanande frågor tycks kunna fånga dessa elever.

Kulturinstitutionen målas upp som något av en pedagogisk frizon för eleverna på besök.<sup>237</sup> "Vi försöker ju göra andra saker än i skolan – arbetar på andra sätt".<sup>238</sup> Glädjen att nå den utpekade stökige är något som återkommande lyfts fram.<sup>239</sup> Det är faktiskt fantastiskt att inte ha elevernas förhistoria – att de är som blanka blad. Man märker också rätt snart vilka som är förtryckare och vilka som är förtryckta".<sup>240</sup> Elever som lärare initialt beskriver som besvärliga kan prestera mycket bra i den pedagogiska verksamheten, menar flera av kulturpedagogerna i diskussionerna om elevgruppen. "Sådana elever kan briljera i det kulturpedagogiska sammanhanget... de som inte annars brukar göra detta i skolan".<sup>241</sup> Att ge den besökande eleven nya pedagogiska nycklar – tex att bli konsttrygg – är ett vanligt förhållningssätt. "Med känslan att vara trygg här i vår verksamhet kan eleven ta detta med sig det till andra konstmiljöer. Att det är ok att bli glad, ledsen, upprörd av konst. Själva delaktigheten att tala om konst men även att skapa konst.<sup>242</sup> Samtidigt återfinns även mötet med stöket. Stundtals talas det bland kulturpedagogerna om väldigt disharmoniska klasser som de möter idag.<sup>243</sup> Det händer faktiskt väldigt sällan, säger kulturpedagogen på Ystad konstmuseum, som säger att responsen i detta läge är att "ni behöver inte tycka detta är intressant, men stör bara inte resten av gruppen. Det är viktigt att klargöra att det här är min arbetsplats."<sup>244</sup> Vikten av att ha tydliga regler är något som kulturpedagoger tar upp.<sup>245</sup>

Sammantaget framstår mötet med barn och ungdomar som någonting mycket positivt utifrån kulturpedagogernas perspektiv. Den stora utvecklingspotentialen i mötet med skolan ligger således snarast i det professionella mötet med lärarna som yrkesgrupp. Det handlar om att skolan och kulturinstitutionen – trots att de båda är utbildande verksamheter som ska kunna komplettera varandra – i grunden har skilda uppdrag.

---

<sup>237</sup> Intervju 1, 2, 8, 9, 10.

<sup>238</sup> Intervju 8.

<sup>239</sup> Intervju 2, 8, 10, 11.

<sup>240</sup> Intervju 1.

<sup>241</sup> Intervju 6, 10.

<sup>242</sup> Intervju 2.

<sup>243</sup> Intervju 8, 9, 10.

<sup>244</sup> Intervju 11.

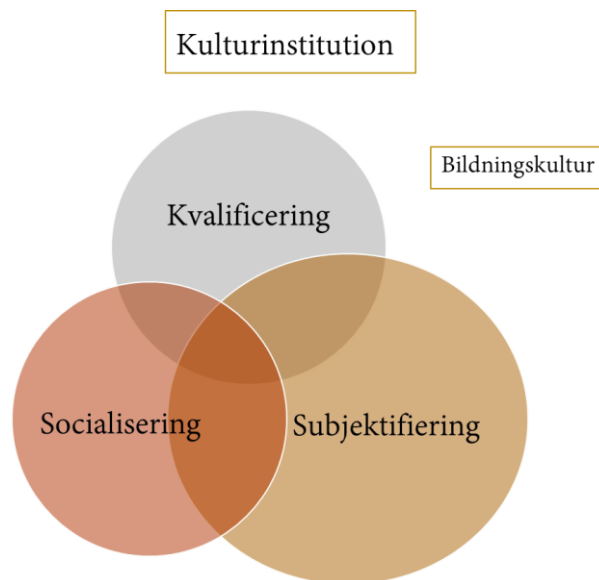
<sup>245</sup> Intervju 8, 11.

## Kapitel 7.

### Skola och kulturinstitution

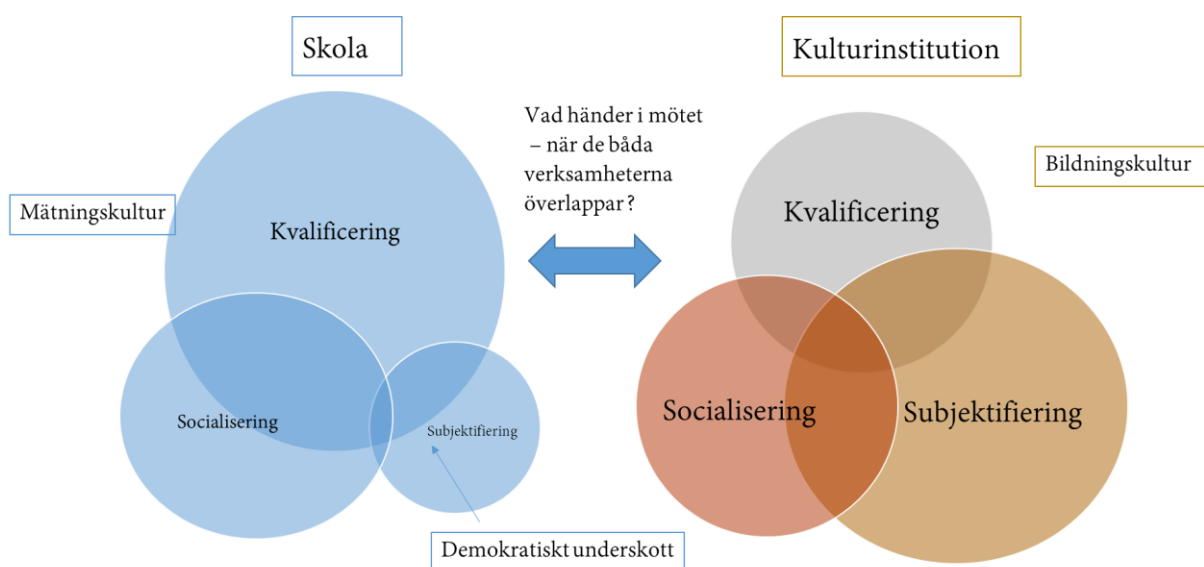
#### – på skilda uppdrag

Det skulle kunna sägas att skolan och kulturinstitutionen är två skilda världar som i sina undervisande verksamheter återkommande möts för en liten stund. Dessa möten präglas ofta av att vara snabba – längre bekantskaper finns visserligen men är inte lika vanliga. Utifrån perspektivet mötet mellan kulturinstitution och skola går det att ställa frågan om vad som egentligen händer då dessa båda verksamheter faktiskt överlappar varandra. En tanke är att det finns olika grundläggande perspektiv kring de respektive undervisande uppdragen. Dessa perspektiv har dessutom gått åt olika håll under det senaste decenniet. Medan skolan har gått mot en allt mer utpräglad mättningskultur har en bildningskultur fortsatt att utgöra det kulturpedagogiska idealet. Utifrån Biestas argument finns det i dagens skola en tydlig tendens att underbetona subjektifiering till förmån för socialisering och framför allt kvalificering. Medan denne understryker att det alls inte är något fel med kvalificering i sig är argumentet hos honom att det idag finns en obalans mellan de tre fälten. Den avgörande orsaken till detta är enligt Biesta mättningskulturens utbredning. Orsakerna till detta har redan diskuterats ingående i rapportens kapitel 2 och detta ska självklart inte göras här igen.



Figur 7. Relationen kvalificering, socialisering och subjektifiering i bildningskulturens kulturinstitution. Figuren ska ses i direkt relation med den som återfinns över skolan på sida 9 i denna rapport.

I jämförelse med hur de tre fälten ter sig i skolan kan motsvarande bild tentativt målas upp över hur de tenderar att överlappa på kulturinstitutionen av idag. Medan skolan således präglas av att kvalificeringsfältet dominerar på bekostnad av fältet subjektifiering kan utifrån diskussionen i rapportens kapitel 3 – vilket på det hela taget bekräftas av de kulturpedagogerna i undersökningen berättar om den pedagogiska verksamheten i de tre kapitel som ingår i rapportens huvuddel – en stark betoning på subjektifiering snarast sägas karaktärisera kulturpedagogiken. Det kan till och med sägas ske på bekostnad av kvalificering och socialisering inom kulturpedagogiken. Det senare är sannolikt dels ett resultat av att bildningskulturen ter sig förhållandevis stark inom den utbildande verksamhet som kulturinstitutionerna bedriver. Detta kan i sin tur vara en konsekvens av kulturpedagogernas utbildningsbakgrund präglad av en bred akademisk skolning där bildningsidealet framstår som någonting i hög grad eftersträvansvärt. Det kan även sägas vara ett resultat av den kulturella vändning inom de humanistiska vetenskaperna som ägt rum sedan 1990-talet vilket fått genomgripande konsekvenser för kulturinstitutionens utbildande uppdrag. Det handlar således om det delvis nya kulturpedagogiska ramverk som aktualiserats i det postmoderna museum som Hooper-Greenhill menar ha utvecklats sedan 1990-talet. Denna diskussion har redan förts i denna rapportens kapitel 3 och ska inte återupprepas här. Men det riktigt intressanta i sammanhanget uppstår då själva mötet skola och kulturinstitution ses utifrån de tre fälten kvalificering, socialisering och subjektifiering. Ifall de två figurerna skjuts mot varandra till dess att de överlappar kan det tentativt skönjas att det handlar om att det är två distinkta utbildande verksamheter som möts.



Figur 8. Skola och kulturinstitution med olika pedagogisk grundsyn.

Det ska genast framhållas att modellen ovan är högst tentativ till sin prägel – den är tänkt att fungera som en ingång till diskussion om skolans och kulturinstitutionens skilda uppdrag. Samtidigt är det en modell som på många sätt bekräftas i intervjuerna med de kulturpedagoger som ingår i undersökningen. Där framgår mycket tydligt hur kulturpedagogerna beskriver sin pedagogiska grundsyn som någonting distinkt annat än det skolans lärare förmedlar i mötet mellan de båda professionella yrkesgrupperna. Det framkommer även tydligt att det är i de friktioner som uppstår i detta möte som en av de verkliga potentialerna återfinns för att utveckla kulturpedagogisk metod. Det handlar om att skapa en förståelse mellan de båda grupperna där de skilda uppdragen bör utgöra utgångspunkt för en ömsesidig dialog om pedagogisk grundsyn. Sådana mötesplatser för dialog kan utformas på en mängd olika sätt med är således viktiga.

## Kapitel 8.

### Kulturpedagogisk metodutveckling

Det finns ett antal områden med tydlig utvecklingspotential i fältet kulturpedagogik:

**För det första** finns det redan utmärkta pedagogiska verksamheter som präglas av kulturpedagogisk metod när den fungerar som bäst. Dessa verksamheter präglas av en aktivt kunskapssökande utbildningsstrategi som ger deltagarna möjligheter att uppleva undervisande situationer som är öppna, individuella och oförutsägbara, samt en utbildande relation präglad av risk, tillit och ansvar. De utgör undervisningsformer där deltagaren inte bara introduceras till att "veta hur" och "veta att", utan även till att "veta varför" och "veta hur man vet". Det finns således redan en betydande utvecklingspotential anseende kulturpedagogisk metodutveckling i regionen som handlar om att i all pedagogisk verksamhet som bedrivs sträva mot sådana upplägg. Ett sätt att utveckla detta är ett närmare samarbete mellan kulturinstitution och högskolesektor genom att skapa mötesplatser för reflekterande samtal kring metod.

Åtgärdsförslag:

- Samverkan mellan kulturinstitution och högskola i form av utbildningar och workshops som tar tillvara på och utvecklar redan befintlig kulturpedagogik.

**För det andra** finns en utvecklingspotential i att tillåta kulturpedagogiken utgöra en väl integrerad del i kulturinstitutionens hela verksamhet i så stor utsträckning som möjligt. I de fall de kulturpedagogiska perspektiven ses som en separat verksamhet – till exempel i produktionen av nya utställningar – begränsas den kulturpedagogiska potentialen sannolikt högst avsevärt. Detta kan å andra sidan motverkas genom att låta det pedagogiska tänket genomsyra verksamhetens organisation i dess helhet. Det senare skulle tillåta den dynamiska potential som återfinns i kulturpedagogisk verksamhet att komma till sin rätt och förvalta befintlig pedagogisk kompetens bättre.

Åtgärdsförslag:

- Organisationer som tillåter det pedagogiska tänket att genomsyra hela verksamheten till skillnad från en sådan som ser detta som något avgränsat.

**För det tredje** finns det en utvecklingspotential avseende regionalt nätverksarbete. Befintliga nätverk mellan kulturpedagoger kan utvecklas – exempelvis genom mer möjligheter till möten utifrån ett Öresundsperspektiv. Medan de olika professionella nätverk som kulturpedagogerna i regionen själva etablerat är utmärkta inslag för att stärka den professionella identiteten och utveckla den praktiskt pedagogiska

verksamheten finns samtidigt ett betydande behov av vetenskapsteoretiska samtal om kulturpedagogik. Det finns således en betydande utvecklingspotential i en utökad samverkan mellan såväl kulturpedagoger som kulturpedagoger och forskare.

Åtgärdsförslag:

- Nätverksarbete mellan såväl kulturpedagoger som kulturpedagoger och forskare i form av återkommande seminarier, workshops och konferenser.

**För det fjärde** finns en utvecklingspotential i fortlöpande satsningar på forskningsinitiering och forskningsprojekt. Det finns goda förutsättningar att utveckla kulturpedagogiken genom en närmare koppling mellan praxisnära kulturpedagogisk verksamhet och den vetenskapliga forskningen om densamma. Detta görs fördelaktigt i långsiktigt inriktade samverkansprojekt. Gemensamma forskningsinitieringar och forskningsprojekt skulle således kunna skapas som gynnar alla samverkansdeltagare. Ett nära samarbete mellan praxisnära metodutveckling och forskning kring denna kan således skapa förutsättningar för positiva synergieffekter inom det aktuella fältet.

Åtgärdsförslag:

- Långsiktig samverkan mellan kulturinstitutioner och högskolefären kring gemensamma satsningar på forskningsinitiering och forskningsprojekt.

**För det femte** finns en utvecklingspotential i utökad samverkan mellan kulturinstitutioner och högskolesektorn kring högskolornas befintliga utbildningar på grundläggande, avancerad, samt forskarutbildningsnivå. Det kan förslagsvis handla om närmare samarbeten inom ramen för lärarutbildning – exempelvis genom att i högre utsträckning än idag använda kulturpedagoger som högskolelärare eller genom att integrera kulturinstitutioner inom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Fördelen med ett utökad samarbete kring lärarutbildningar att det ger blivande lärare en uppfattning om kulturpedagogik och kulturpedagogen som professionell grupp samtidigt som det ger kulturpedagoger en utökad insikt i läraryrket som profession.

Åtgärdsförslag:

- Samverkan mellan kulturinstitutioner och högskolesektor inom ramen för högskolans utbildningar på grundläggande, avancerad och forskarnivå.

**För det sjätte** finns en utvecklingspotential i utökad samverkan kring kulturpedagogers fortbildning och vidareutbildning. Det senare skulle även kunna handla om ökat samarbete inom ramen för mastersprogram – exempelvis genom att möjliggöra för kulturpedagoger med beprövad erfarenhet att delta i avancerad



utbildning inom det kulturpedagogiska fältet. Det skulle även kunna handla om samverkan kring forskarutbildning – såsom det forskarskola i historia och historiedidaktik (HHDI) som genomfördes gemensamt av Lunds universitet och Malmö högskola i samverkan med kommuner som en del av lärarlyftet i skolan.

Åtgärdsförslag:

- Samverkan kring kulturpedagogers fortbildning och vidareutbildning på avancerad nivå med avsikt att utveckla den kulturpedagogiska kompetensen.

**För det sjunde** finns en utvecklingspotential i utökad samverkan mellan kulturinstitution och skola. Det handlar därvidlag till stor del om att skapa en ökad dialog mellan lärare och kulturpedagoger där båda professioners pedagogiska kompetenser används för att åstadkomma ett fortlöpande utvecklingsarbete. Dessa professionella grupper tillsammans kan agera för att göra den kulturpedagogiska undervisning så gynnsam som möjligt för alla inblandande parter – elever, lärare och kulturpedagoger. Det kan exempelvis handla om att organisera återkommande gemensamma seminarier, workshops och konferenser där lärare och kulturpedagoger tillsammans utvecklar pedagogiska perspektiv i mötet skola och kulturinstitution.

Åtgärdsförslag:

- Samverkan för utökad professionell dialog mellan lärare och kulturpedagoger med avsikt att skapa förutsättningar för en fortlöpande kunskapsutveckling kring pedagogiska perspektiv i mötet mellan skola och kulturinstitution.

**För det åttonde** finns en utvecklingspotential i att utveckla former för längre bekantskaper i mötet mellan kulturinstitution och skola. Medan snabba möten även fortsatt kommer att utgöra en viktig del av kulturpedagogisk verksamhet finns det pedagogiska vinster att utveckla längre bekantskaper som skulle gynna alla deltagare. En situation med ett par återkommande undervisningsmoment snarare än ett sådant skulle skapa förutsättningar för en fördelaktig undervisande relation som på ett helt annat sätt har möjlighet ta tillvara på de undervisandes professionella kompetenser.

Åtgärdsförslag:

- Utveckla formerna för längre bekantskaper för att skapa förutsättningar för en fördelaktig undervisande relation som tillvaratar professionell kompetens.

## Bibliografi

- Peter Aronsson, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Studentlitteratur 2012
- Gert J. J. Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv*, Liber 2011
- Gert J. J. Biesta, "Trust, Violence and Responsibility: Reclaiming Education in an Age of Learning", 2002
- Peter Gärdenfors, *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*, Natur & Kultur 2010
- Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge 2007
- Regeringens proposition 2016/17:116, Kulturarvspolitik*
- William H. Sewell, *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*, University of Chicago Press 2005
- Skollagen, Svensk författningssamling 2010:800*

## Intervjuer

### Intervju 1.

Plats: Kulturen i Lund. Tidpunkt: en 11 oktober kl. 13-14.45. Deltagare: Yvonne Andersson, Kristina Bakran, Annika Mandahl och Olle Ekström.

### Intervju 2.

Plats: Wanås konst. Tidpunkt: 8 november 2016, kl. 9-12. Deltagare: Elisabeth Millqvist och Elin Magnusson.

### Intervju 3.

Plats: Landskrona museum. Tidpunkt: 7 november 2016, kl. 9-12 Deltagare: Birgitta Liljeqvist, Maria Olofsson, Annelie Oxenstierna

### Intervju 4.

Plats: Trelleborgs museer. Tidpunkt: 3 november 2016, kl. 9-12. Deltagare: Maria Jiborn, Linda Olofsson, Malena Nilsson- Wigström och Lennart Thöfner.

#### Intervju 5.

Plats: Uppåkra arkeologiska Center (UAC). Tidpunkt: 28 oktober 2016 kl. 9-12.  
Deltagare: Sofia Winge.

#### Intervju 6.

Plats: Fredriksdals museer och trädgårdar. Tidpunkt: 16 november 2016, kl. 13-16.  
Deltagare: Karin Hjelmér, Lina Redestig, Åsa Hässlekvist och Ricky Wrentner.

#### Intervju 7.

Plats: Glimmingehus borg. Tidpunkt: 21 november 2016. Deltagare: Fredrik Nihlén

#### Intervju 8.

Plats: Regionmuseet i Kristianstad. Tidpunkt: 14 november 2016, kl. 13-16. Deltagare:  
Helén Lilja och Elisabeth Ekstam.

#### Intervju 9.

Plats: Malmö museer. Tidpunkt: 6 december 2016 kl. 9-12. Deltagare: Kristina Gidlöf  
Persson, Anette Gruber, Helene Ceplitis och Ulf Bergendorf.

#### Intervju 10.

Plats: Klostret i Ystad. Tidpunkt: 9 november 2016, kl. 9-12. Deltagare: Kristina  
Buhrgard, Hanna Permbo och Pär Bjelvehammar.

#### Intervju 11.

Plats: Ystad konstmuseum. Tidpunkt: 20 april 2017, kl. 14.30-16.30. Deltagare: Anna  
Norberg.

## Bilaga 1. Intervjuguide

### Metodutveckling på Skånes kulturinstitutioner

Platsbesök:                      Deltagare:

Metod: gruppintervju + platsobservation

Syftet – utveckla kulturpedagogiken:

- definiera, inventera, tydliggöra, analysera, pedagogiska metoder
- program som utvecklar demokratiperspektivet

Kulturinstitutionen

- Uppdrag
- Utställningar
- Pedagogisk verksamhet
- Pedagogiska rum
- Möjligheter och begränsningar

Kulturpedagogen

- Utbildning/fortbildning
- Arbetsmetoder
- Bemötande: jämlikhet, tillgänglighet, demokrati, både i förhållande till elever och i förmedlingen.
- Möjligheter och begränsningar

Skolan

- Skolans- och kulturinstitutionens skilda (?) uppdrag
- Lärarna
- Eleverna
- Möjligheter och begränsningar

Utvecklingspotential