

Det ”okunniga museets” potential: Att möjliggöra alternativa lärmiljöer på Världskulturmuseet

Helen Arfvidsson

ABSTRACT

Based on the assumption that museums provide an alternative learning environment for school students, this study explores this assumption during two school visits at the National Museum of World Culture in Gothenburg. The aim is to generate knowledge about how these school visits constitute possibilities for such an environment by using the notion of the “ignorant museum” as well as a design-oriented perspective on learning. Interviews with the two accompanying teachers and the museum educators, as well as observations during the visits and a feedback session with the students following the visits, all contribute to the results. The main findings reflect the importance and uniqueness of the exhibition design, the museum educational approach and the museum artefacts which all contribute to possibilities of creating an alternative learning environment.

Keywords: museum visit, museum education, museum artefacts, alternative learning environment

HELEN ARFVIDSSON

PhD in Politics and International Studies

*Curator at the National Museum of World Culture,
Gothenburg*

E-mail: helen.arfvidsson@varldskulturmuseerna.se

INLEDNING – MUSEER SOM ALTERNATIVA LÄRMILJÖER

”Skillnaden är det taktila, prylarna, höra ljud, se saker, att använda fler sinnen och gärna röra vid något.” Så här beskriver en medföljande lärare en museilektion på Världskulturmuseet i Göteborg när hen jämför med en vanlig lektion i klassrummet. Denna studie tar sin utgångspunkt i denna för läraren tydliga skillnad och frågar sig vad museer kan erbjuda som verkligen är annorlunda från klassrummet.

I den senast framtagna kulturarvspropositionen (Prop. 2016/17:116) beskrivs hur kulturarvsinstitutioner, så som museer, kan utgöra alternativa lärmiljöer för skolan och fungera som mötesplatser för öppna diskussioner om konst, historia och samhällsfrågor. Även myndigheten Riksställningar (2017) lyfter fram i en rapport, *Möten med möjligheter*, att museer kan vara en alternativ eller informell lärmiljö och resurs för både skolans elever och personal med möjlighet att anpassas utifrån olika årskurser och kursplaner. Rapporten beskriver hur museibesök även kan handla om att komma utanför klassrummet och således påverka invanda mönster, klassens gruppdynamik och bidra till att eleverna får en långsiktig relation till museer.

Det finns ingen entydig förståelse för hur museer kan utgöra alternativa lärmiljöer till skolan. En vanlig ståndpunkt är dock att det lärande som sker på museer ofta beskrivs som informellt eller frivilligt lärande, där besökarna ges en ökad möjlighet till att själva utforma sitt museibesök och designa sitt lärande, utan formella krav på att kunskaperna ska bedömas (Hooper-Greenhill, 2000; Insulander, 2010; Ljung, 2009). Selander (2003) benämner detta lärande som extramuralt lärande, lärande utanför skolan, och menar att extramurala lärandemiljöer kan bidra med nya arbetsformer där eleverna upplever nya miljöer och konfronteras med nya frågeställningar. Selander poängterar samtidigt att dessa miljöer varken är mer verklighetsförankrade eller mer ”riktiga” än ett klassrum. Istället ligger betoningen på hur de skiljer sig åt. Liknande tankar återfinns hos Falk och Dierking (2000) som beskriver att museers målsättning varken är att underhålla eller undervisa, utan snarare att engagera besökarna så att de kan skapa sin egen personliga mening.

Flertalet studier som undersöker museer som en alternativ eller informell lärmiljö lyfter dock fram svårigheter med att studera detta informella eller frivilliga lärande genom att beskriva enkla orsakssamband. Det går inte att utgå ifrån att en specifik museilektion alltid har samma effekt på besökarnas lärande. Det är därmed svårt att urskilja hur ett museibesök leder till ett specifikt utfall. Falk och Dierking (2013) betonar hur det är problematiskt att mäta effekter kopplade till formella kunskapsmål eftersom en informell lärmiljö ofta bidrar till andra aspekter av lärande och meningskapande. DeWitt och Hohenstein (2010) beskriver i en liknande anda att de sociala och känslomässiga dimensionerna av besök i informella lärmiljöer sällan får en framträdande roll utifrån studier som fokuserar på orsakssamband. Istället menar Bell et al. (2009) att man ska undersöka olika möjligheter till lärande som informella eller alternativa lärmiljöer bidrar med och hur dessa kan fungera som komplement till skolans undervisning. Det är utifrån detta resonemang som följande studie tar sin utgångspunkt. Studien önskar därmed vara ett kunskapsstillskott som bidrar till att stärka museers möjligheter och potential att vara alternativa lärmiljöer.

Studiens syfte, frågeställning och upplägg

Utifrån antagandet att museer kan utgöra alternativa lärmiljöer för skolan får vi följa med på två vitt skilda museilektioner på Världskulturmuseet i Göteborg. De två museilektionernas upplägg och genomförande skiljer sig åt för att bättre kunna studera deltagarnas upplevelser och reflektioner kring Världskulturmuseet som en alternativ lärmiljö. Deltagarna är de två museipedagogerna, de två medföljande lärarna, samt eleverna som nästan samtliga deltar i båda museilektionerna. Studiens syfte är att få bättre förståelse för museilektioners potential som en alternativ lärmiljö. Studien vägleds av följande frågeställning: Vilka möjligheter till att skapa en alternativ lärmiljö framträder under de två museilektionerna på Världskulturmuseet?

Det är således inte elevernas lärande i sig som är i fokus, utan snarare samtliga deltagares upplevelser, både uttryckta och observerade, av hur lärmiljön skiljer sig åt från klassrummet. Som teoretiska utgångspunkter används två olika ingångar för att studera möjligheter till en alternativ lärmiljö. Den första ramar in av ett begrepp som här kallas det ”okunniga museet” (Jung, 2010; Sitzia, 2018). Detta begrepp speglar den pågående förskjutning som sker av museers identitet och syn på lärande och används för att undersöka förhållandet mellan museet som institution och besökarna. Den andra ingången är ett designorienterat perspektiv på lärande som används för att undersöka hur utställningarnas design möjliggör en alternativ lärmiljö (Insulander, 2010; Kress, 2009; Kress och Selander, 2012).

Tillsammans bidrar de två teoretiska ingångarna till att rama in studiens syfte. Diskussionen av studiens resultat delas därefter in i följande tre teman: utställningarnas iscensättning; navigering och inramning av elevernas handlingsutrymme; multimodalitet och museiföremålets betydelse. Avslutningsvis reflekteras kring de möjligheter till en alternativ lärmiljö på Världskulturmuseet som i studien framkommer med betoning på tre sammanhängande delar – rummet, museipedagogiken och föremålen. Här används både den teoretiska ingången om det ”okunniga museet”, samt det designorienterade perspektivet på lärande som analysram.

TEORETISKA INGÅNGAR

Det ”okunniga museet”

Museers identitet förändras i takt med samhället i stort. Under 1990-talet växte ”den nya museologin” sig stark som förklaringsmodell för att belysa förändringar som gradvis utvecklats under decennier (Vergo, 1989; Hooper-Greenhill, 2000; Ljung, 2009; Insulander, 2010). Det finns flera förklaringsmodeller som tolkar och definierar de förändringar som präglar ”den nya museologin”. Gemensamt för många är hur de kontrasterar dagens museipraktik med föreställningen om ”det moderna museet” som växer sig stark från 1800-talets mitt. I denna tradition ses expertis, auktoritet och kunskap som något experter besitter och som presenteras via museiutställningar med avsikt att bilda besökarna utifrån ett disciplinerande syfte (Hooper-Greenhill, 2000; Bennet, 2005). Utifrån detta syfte bidrog ”det moderna museet” till att skapa ordning i världen genom exempelvis berättelser om nationens eller naturens existens och blev därmed en plats för social kontroll via förmedling och bildning (Bennet, 2005). Även själva museibygnaderna beskrivs som exempel på detta disciplinerande syfte där de pampiga entréerna och överdimensionerade utställningssalarna skulle få besökaren att framstå som liten och underordnad den kunskap som museets experter valt att ställa ut och förmedla (Insulander, 2010).

De förändringar som betonas inom ”den nya museologin” lyfter fram besökaren som delaktig i tolkningsarbetet och meningsskapandet och där lyhördhet, öppenhet och mångfald är rådande ledord (Hooper-Greenhill, 2000). Begreppet förmedling och den mer auktoritära och disciplinerande kunskapssynen ersätts med begreppen lärande eller meningsskapande i en mer demokratisk anda där besökaren ses som medskapare och budskapen alltid partiska och kontextbundna (Hooper-Greenhill, 2000; Ljung, 2009; Sandell, 2007). Bennett (2005) beskriver vidare hur postkoloniala perspektiv även har bidragit till en kritik mot hur föremål används utifrån koloniala representationer av specifika tidsperioder eller kulturer. Istället används de inom ”den nya museologin” snarare för att belysa allmängiltiga frågor och teman där kronologier bryts upp för att skapa möten mellan föremål från olika tidsperioder eller geografier. Rectanus (2015) visar även på hur många museer flyttar ut sin verksamhet utanför museets väggar och att gränserna därmed blir alltmer flytande kring vad ett museum är.

I denna uppdelning finns en starkt generaliserande tendens där markeringen av ”det nya” skapar en negativ kontrastering mot ett förenklat förflutet och där samtidens museer framstår som mer samhällsrelevanta och demokratiska (Geschwind, 2017). Gränserna är sällan så skarpa och entydiga. Denna förskjutning är snarare pågående och tar sig olika uttryck i dagens museipraktiker, så även på Världskulturmuseet.

Denna pågående förskjutning återfinns samtidigt inom museipedagogiken som utvecklats i takt med museers förändrade roll och identitet samt förändringar i samhället i stort. Under senare delen av 1900-talet har museipedagogiken utvidgats och öppnat upp för ett lärande tillsammans med besökaren, i ett socialt samspel (Riksutställningar, 2017; Jung, 2010; McSweeney och Kavanagh, 2016; Simon, 2010). Denna utveckling går mot en bredare syn på både lärande och kultur, där museibesökare även ska få verktyg att förstå sig själva och sin omvärld genom inkludering och representation (Jung 2010; Sitzia, 2018). Det processuella, aktiva, kontinuerliga och föränderliga framhävs alltmer i lärprocesser där museipedagogiken ska utgå ifrån att ge besökarna möjligheter till varierande och utvecklande aktiviteter och meningsskapande situationer i samspel med andra (Ljung, 2009). Falk och Dierking (2010, 2018) beskriver hur lärandet på museer sker i dialog mellan besökaren och den fysiska och sociokulturella världen som omger denna person i vad de kallar ”den kontextuella lärandemodellen”. Centralt i deras modell är därmed kopplingen mellan lärandet och den specifika platsen eller situationen, dvs museiutställningen. Denna förskjutning speglar hur museipedagogiken följt pedagogisk utvecklingen i stort, från behavioristisk teori, via konstruktivism, till att alltmer följa den sociokulturella teoribildningen (Insulander, 2005).

Ett begrepp som kan sägas spegla denna förskjutning är det ”okunniga museet”. Med utgångspunkt i Jacques Rancières (1987/2011) verk ”Den okunnige läraren” (*The Ignorant School Master*) reflekterar Jung (2010) och Sitzia (2018) kring begreppet det ”okunniga museet” (*the ignorant museum*). Undertiteln till ”Den okunnige läraren” är ”Fem lektioner om intellektuell frigörelse”. Det är denna intellektuella frigörelse och dess betydelse i en museikontext som Jung (2010) och Sitzia (2018) utforskar. Jung (2010, s. 280) betonar hur museer kan lära av Rancières filosofiska idéer för att bli mer kommunikativa och inbjudande miljöer utifrån ambitionen att bryta med den skarpa uppdelningen mellan lärare och elever, de kunniga och okunniga, som i sin tur skapar en intellektuell hierarki. Jung (2010, s. 283) jämför detta förhållande med kritiken ovan mot museers disciplinerande syfte och menar att museets personal måste förstå att deras roll behöver förändras om de vill skapa det ”okunniga museet” där besökarna ses som jämlikar. De fortsätter besitta specialiserad kunskap,

men de måste därutöver skapa lärmiljöer där besökarna bjuds in att tolka denna kunskap på ett sätt som är relevant för just dem (ibid).

Jung och Sitzia vänder även på förhållandet och menar att besökaren också har ett ansvar i förhållande till det "okunniga museet". För att förhållandet ska vara "ömsesidigt, horisontellt och flexibelt" behöver besökaren reflektera kring och stundtals utmana det museet presenterar och representerar (Jung, 2010, s. 283). Sitzia förtydligar detta genom att beskriva hur förskjutningen sker från "en traditionellt guidad didaktisk upplevelse där institutionens auktoritära röst hävdas, till ett öppet intellektuellt förhållande, som tillåter diskussion och tolkning och leder till samskapande av kunskap" (Sitzia, 2018, s. 81).

Design för lärande

För att närmare undersöka hur alternativa lärmiljöer kan möjliggöras på museer används ett designorienterat perspektiv på lärande, eller kort och gott – design för lärande (Insulander, 2010; Kress, 2009; Kress och Selander, 2012). Detta perspektiv ger redskap för att undersöka meningsskapande i en social miljö, där den institutionella iscensättningen tillsammans med multimodala resurser ger specifika möjligheter för kommunikation och lärande (Insulander, 2010, s. 33). I detta fall utgör denna miljö två olika museiutställningar.

En museiutställning, utifrån ett designorienterat perspektiv, kan beskrivas delvis som en miljö där besökarna kan skapa sina egna lärvägar, men där deras handlingar, alltså hur de rör sig i och använder utställningen, samtidigt uppfattas som uppmuntrade eller styrda av utställningens design. Begreppet design används här i en dubbel bemärkelse, för att beskriva utformningen (designen) av utställningen och besökarens förhållande till utställningen där det sker ett formande (designande) av mening (Insulander, 2010, s. 36).

Insulander, inspirerad av Kress (2009), betonar att det viktigaste kriteriet för meningskapande är individens intresse. "Att spåra intresset är därför ett sätt att metodiskt fånga och beskriva meningskapande. Intresset kan kopplas till besökarens uppmärksamhet, vilket sedan kan leda vidare till engagemang. Engagemang är den meningskapande individens intresserade, intensiva och ihållande 'förbindelse' med den inramade del av världen, som är för handen vid en interaktion" (Insulander, 2010, s. 48).

Lärande anses här vara en social och meningskapande aktivitet som kommuniceras genom flertalet teckensystem (Insulander, 2010, s. 13). Engagemang och meningskapande är i sin tur viktiga förutsättningar för lärande. "Besökarens engagemang får olika fokus beroende på personliga egenskaper och erfarenheter, samtidigt som utställningens olika erbjudanden skapar förutsättningar för detta engagemang" (Insulander, 2010, s. 266). Insulander förtydligar, att "gemensamt med det sociokulturella perspektivet är intresset för situationens och institutionens roll för lärandet, där även artefakter och semiotiska resurser fokuseras (ibid, s. 35).

Utifrån ett designorienterat perspektiv används tre nyckelbegrepp, eller redskap, för att rama in studien: iscensättning; navigering; samt multimodalitet. Iscensättning innefattar hur utställningar är organiserade och gestaltade utifrån olika multimodala resurser, så som text, ljud, film, bilder, symboler och föremål, och vad denna organisering får för betydelse för besökarnas meningskapande (Insulander 2010). Hur något iscensätts, exempelvis utställningens kronologi, tematik, stil och språk har olika betydelse för hur dess innehåll och mening uppfattas av besökaren samt deras förmåga att

tolka innehållet. Genom direkta tilltal, korta meningar och öppna frågor bjuds besökaren in att tillsammans med utställningen skapa mening kring det som visas och berättas (Insulander 2010). Iscensättning i denna bemärkelse handlar om att göra urval som i sin tur skapar möjligheter till lärande och meningsskapande på olika sätt (Kress och Selander, 2012).

Navigering används för att beskriva hur museibesökare inte är helt fria i att skapa vilken mening som helst, utan hur utställningens, och i denna studie även museielektionens, inramning påverkar besökarens handlingsutrymme och därmed hur besökaren navigerar sig genom utställningen (Insulander, 2010). Kress (2009) lyfter fram skillnaden mellan läsning och navigering, där läsning handlar om att följa en utstakad väg, medan begreppet navigering lyfter fram hur besökaren själv designar "lärvägen" genom att välja, utifrån intresse och olika valmöjligheter, vad som ska fokuseras på och i vilken ordning utställningen ska navigeras igenom. Utställningens iscensättning ger i sin tur olika möjligheter för denna navigering och styr mer eller mindre hur besökaren navigerar sig i rummet. I denna studie betonas även hur museielektionens upplägg bidrar till att styra elevernas handlingsutrymme under de två besöken.

Multimodalitet rymmer antagandet om att kommunikation sker i flertalet teckensystem samtidigt och att dessa bär på olika möjligheter till meningsskapande (Insulander, 2010, Kress och Selander, 2012). Exempelvis så har läroboken länge varit den dominerande källan till kunskap i skolan och den skrivna texten det dominerande teckensystemet, även om bilder givetvis också använts har dessa ofta fungerat som komplement till texten (Kress, 2010; Kress och Selander, 2012). Detta förhållande luckras upp alltmer i och med allt fler digitala resurser i skolan. Ett klassrums möblering kan också ses som en aspekt av multimodalitet, exempelvis signalerar en upphöjd kateder en viss syn på undervisningen. Multimodalitet kan också innebära att verbalt språk kombineras med gester och kroppsrörelser i en lärares instruktioner. I en museiutställning är det likaså inte bara språket som får betydelse för hur utställningar uppfattas och tolkas utan även olika multimodala resurser. Intryck från utställda föremål, bilder, symboler och kartor, utställningens ljud- och ljussättning, de förklarande texternas utformning och museipedagogens språk och gester bidrar tillsammans till olika möjligheter för kommunikation, meningsskapande och lärande genom att mediera olika erfarenheter, tankar, känslor och sinnen (Insulander, 2010).

METOD OCH MATERIAL

Det empiriska materialet i studien bygger på två besök på Världskulturmuseet i Göteborg under hösten 2018. Besöken gjordes inom ramen för kursen *Etnicitet och kulturmöten* och deltagarna i studien är gymnasieelever i årskurs 3, deras två samhällskunskapslärare, samt två pedagoger på Världskulturmuseet. Studiens empiriska urval gjordes utifrån en strategiskt ansats då artikelförfattaren vid detta tillfälle dels var anställd på Världskulturmuseet och dels gjorde sin verksamhetsförlagda utbildning inom ramen för en kompletterande pedagogisk utbildning på gymnasieskolan i fråga. Utifrån kursens centrala innehåll, att behandla "svenska kulturer och kulturmöten i ett globaliserat och mångkulturellt samhälle" (Skolverket, 2011) och Världskulturmuseets uppdrag att "visa och levandegöra världens kulturer" (Follin, 2016) passade besök på just detta museum väl in i kursens upplägg. Samtliga deltagare informerades om studiens syfte samt om att deltagandet var helt frivilligt i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Museielektionerna ingick inte i elevernas bedömning.

Intervjuer genomfördes med museets pedagoger och de två medföljande lärarna både inför och efter museibesöken med ett tudelat syfte, dels att fånga förväntningar och dels att reflektera kring museilektionernas genomförande. Kvale et al. (2014) beskriver hur forskare och respondent i en intervjusituation tillsammans skapar ny kunskap. Här är artikelförfattarens dubbla roll som forskare och kollega/student viktig att överväga. Å ena sidan finns en risk att denna relation påverkar följdfrågor samt tolkning av svaren och därmed påverkar kunskapen som skapas. Å andra sidan, vilket i denna studie väger tyngre, kan denna dubbla roll snarare vara till en fördel då frågorna kan fördjupas utifrån gemensamma referenser.

Som ett komplement till deltagarnas egna uppfattningar genomfördes även direktobservationer vid de två museibesöken för att observera den interaktion som sker under besöken och som kan vara svår att klä i ord för inblandade parter (Esaïsson et al., 2017). Observationerna utgick ifrån begreppen iscensättning, navigering och multimodalitet genom att studera samspelet mellan elever, pedagoger och lärare, samt hur utställningarnas design användes och interagerades med. Elevernas upplevda engagemang både i relation till utställningarna och till varandra var således centralt att observera. Därutöver genomfördes även en återkoppling med eleverna under lektionstid med syfte att fånga deras spontana reflektioner kring Världskulturmuseet som en alternativ lärmiljö. Vid detta tillfälle användes webbverktyget Kahoot för att ställa frågor till eleverna via frågesport/quiz, något de är vana vid från ordinarie lektioner, om museilektionernas form, innehåll och hur de skilde sig åt från lektioner i klassrummet.

Det empiriska materialet från samtalsintervjuerna, direktobservationerna och återkopplingen med eleverna ligger till grund för studiens resultat. För att besvara studiens frågeställning har en kvalitativ innehållsanalys genomförts som operationaliserar studiens teoretiska ramverk genom att söka efter kategorier och bidra med en systematik kring materialets innehåll (Bryman, 2018). Följande tre kategorier framträdde ur analysarbetet: rummets möjligheter, museipedagogikens möjligheter och föremålets möjligheter.

RESULTAT – MUSEILEKTIONER I UTSTÄLLNINGARNA KORSVÄGAR OCH ASWAT

Efter en kortfattad beskrivning av museilektionernas upplägg presenteras i följande del studiens resultat med utgångspunkt i det teoretiska ramverket och begreppen iscensättning, navigering och multimodalitet.

Under det första besöket, i utställningen Korsvägar, är 24 elever närvarande, varav bara fem av eleverna varit på Världskulturmuseet tidigare. De medföljande lärarna har båda besökt museet tidigare. Museilektionen hålls en sen eftermiddag, på den sista lektionen för dagen, och eleverna upplevs något trötta när de anländer. Besöket börjar med en kort presentation av museipedagogen (pedagog 1) i entrén till museet, därefter leds gruppen in i utställningsrummet och samlas i sofforna som används bland annat för detta ändamål. Här presenterar pedagogen hur tanken är att eleverna själva ska utforska utställningen genom att i grupp tolka de olika temana och därefter berätta för varandra vad de kommit fram till. Detta upplägg är inte en del av det vanliga skolprogrammet utan något pedagogen väljer att pröva på eleverna.

Under besöket i Aswat följande dag är 26 elever närvarande, varav tre inte deltog vid det tidigare besöket. Eleverna upplevs som mer energifyllda vid detta besök som är direkt efter lunch. Detta leder

till att vissa elever även upplevs som lite stökigare och mindre fokuserade. Museilektionen hålls av den andre pedagogen (pedagog 2) och upplägget följer utställningens framtagna skolprogram. Besöket börjar med en gemensam övning på temat migration, därefter leds gruppen in i den bortre delen av utställningen som består av en konstutställning. Efter konstdelen får eleverna själva utforska utställningen med uppmaningen att lyssna på de personliga berättelserna, titta på bilderna och läsa texterna på egen hand innan återsamling och gemensam reflektion.



Bild 1. Utställningen Korsvägar



Bild 2. Utställningen Aswat.

Iscensättning av utställningarna

Korsvägar är en permanent basutställning och består av ett större utställningsrum med dämpat ljus och jordnära färgtoner, samt ett lite mindre rum vid sidan av. Här blandas föremål och berättelser från olika tidsepoker och geografiska områden för att belysa hur vägar möts och kulturmöten uppstår över tid och rum. Utställningen är tematiskt utformad för att belysa allmängiltiga frågor ur ett historiskt perspektiv. Eftersom de olika temana inte är tydligt beskrivna i text, måste besökaren sätta sig in i och tolka utställningens innehåll genom att själv göra kopplingar och egna reflektioner. Besökaren behöver använda sig av olika multimodala redskap för att göra detta. Temana är avgränsade utifrån olika färgskalor och ljussättning. En av lärarna beskriver utställningen på följande sätt: ”På ytan är allt möjligt, men det fanns något gemensamt. Jag gillar att det inte är riktigt klart vad utställningen handlar om, utan att det måste upptäckas” (lärare 2:2). Samma lärare beskriver hur hen tror att ”Korsvägar var lättare för eleverna. Det var större, mer utrymme att gå runt själva och utforska, lättare att ta till sig, lättare att genomföra visning och fler föremål i centrum”.

Aswat-utställningen har i kontrast till Korsvägar fokus på specifika migrationserfarenheter med en samtida tids- och rumsaspekt. Här används konst och personliga berättelser via text, bild och film för att gestalta syriska flyktingars livsöden. Konstdelen är åtskild i ett mindre rum medan det något större rummet är fyllt av skärmar med digitala berättelser. Inför museielektionen beskriver pedagogen utställningens iscensättning genom att lyfta fram konstdelen: ”Den är fantastisk. Det är inte så ofta vi har konst i utställningarna. Det är inte en traditionell etnografisk utställning”. Hen beskriver också hur det är ”lite trångt i utställningen, med mycket media i ansiktet” och menar att det därför att svårt ”att komma undan och jobba med grupperna” (pedagog 2:1). Ena läraren förväntar sig efter att ha fått se en introduktionsfilm¹ till museielektionen i Aswat att det är ”gripande berättelser, livsöden som väcker känslor och medmänsklighet” och hoppas på att utställningen skapar mening via de personliga berättelserna: ”kanske beskrivs flykten via båt, hur familjer lämnas och ovissheten kring asylsituationen” (lärare 2:1).

¹ Det är bara till skolprogrammet i Aswat en sådan film är framtagen.



Bild 3. Konstverk av syriska flyktingar i utställningen Aswat.

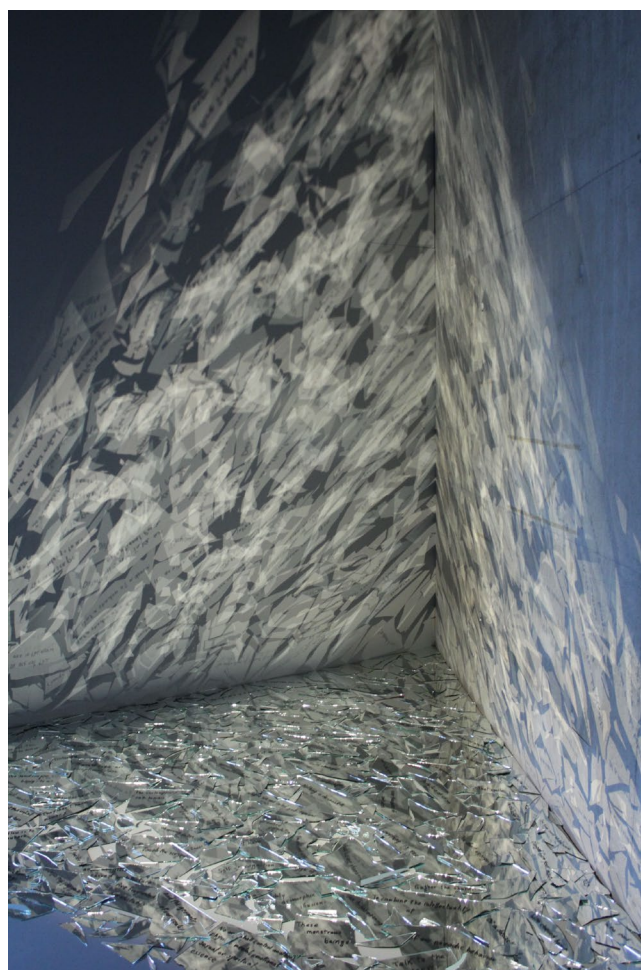


Bild 4. Konstverk av syriska flyktingar i utställningen Aswat.

Via konst och personliga berättelser iscensätts syriska flyktingars livsöden i Aswat och förväntningarna är alltså att detta väcker känslor hos eleverna. I återkopplingen med eleverna reflekterar de kring att de inte blev särskilt berörda av utställningens iscensättning eller innehåll, varken konsten eller berättelserna. En av anledningarna till detta är att utställningen inte handlade om dem menar flera av eleverna. En elev beskriver att ”kanske om det varit unga som berättat hade vi kunnat relatera mer. De flesta var gifta eller vuxna med barn och vi är unga så det är svårt att relatera till”. En annan säger rakt ut att ”jag har ett skal på utsidan och det ska mycket till att bli berörd”. Ytterligare en annan reflekterar kring att ”vi var inte tillräckligt förberedda på utställningen och förväntade oss inte att bli berörda”. Den ene läraren funderar vidare på detta i det uppföljande samtalet i följande resonemang: ”I skolan har vi mer ett faktatänk och att bli berörda är vi inte förberedda på. Det är inte ofta att vi når eleverna känslomässigt” (lärare 2:2).

Navigering och inramning av elevernas handlingsutrymme

Likt utställningarnas iscensättning så skiljer sig inramningen av elevernas handlingsutrymme åt under de två museilektionerna. Fokus i denna del är på betydelsen av hur eleverna styrs och blir uppmuntrade under de två museilektionerna.

I Korsvägar delas eleverna upp i sex grupper, en för varje tema i utställningen. De får en tydlig uppgift att ta sig an, att försöka förstå vad temat i respektive del handlar om samt vad begreppet korsvägar betyder. De får 15 minuter på sig och går fokuserat iväg till de olika delarna av utställningen utifrån den färgkodning av temat de blivit tilldelade. De flesta elever går rakt på uppgiften och tittar på föremålen i montrarna, läser utställningstexterna, använder surfplattor och annan interaktiv design. Några frågar igen vad de ska göra. Pedagogerna går runt i grupperna och ger positiv återkoppling. När grupperna åter samlas i soffan och pedagogerna frågar hur det går, skiljer sig svaren åt på skalan från ”klurigt” till ”dans på rosor”. Därefter går hela gruppen runt från tema till tema och de olika grupperna får presentera inför de andra vilka tolkningar de gjort varpå pedagogerna berättar mer utförligt om de olika temana samt hur olika föremål ur samlingen förhåller sig till respektive tema.

Under direktobservationen upplevs grupperna fokuserade och delaktiga i den konkreta uppgiften de fått sig tilldelad och det är tydligt att eleverna använder sig av flertalet multimodala redskap för att tolka temana, så som föremålen, bilderna, texterna och de digitala verktygen inklusive film och ljudklipp. Även museipedagogen upplever eleverna fokuserade och anser att det experimentella uppbygget gått över förväntan. Museipedagogen beskriver samtidigt att det är svårt att veta hur utställningens teman ska presenteras: ”Jag vill börja i en gemensam mänsklig nämnare. Jag vill inte göra det till ytterligheter eller exotifiering av andra delar av världen. Jag vill inte bara presentera information om föremålen, inte som stuprör utan koppla samman och visa sammanhang, men det är svårt att gestalta hur det hänger ihop. Jag vill att eleverna ska göra kopplingar snarare än fokusera på olikheter, hitta gemensamma nämnare” (pedagog 1:1).

I det efterföljande samtalet beskriver pedagogerna att ”jag blev förvånad över hur bra de var på att ta till sig informationen, föremålen, texterna och ipads och kunde kommunicera alla delar ihop” och trots att det inte finns några kartor eller tidsangivelser i utställningen så var eleverna för det mesta ”ändå rätt ute i tid och rum, i kontexten” (pedagog 1:2). En anledning till elevernas fokus är enligt pedagogerna att de hade en specifik uppgift att lösa, att de behövde lösa den tillsammans och att de därmed ”blev seriösa och tog det på allvar”. Att museilektionen byggde på en gruppuppgift där alla

i gruppen behövdes för att hinna se allt i respektive del och därmed tolka temat på 15 minuter tror hen bidrog till att elevernas uppmärksamhet och navigering i rummet var koncentrerad och målmedveten. Samtidigt bidrog upplägget till att eleverna inte använde utställningen på ett likriktat sätt eftersom de blev indelade i olika grupper för att tolka olika delar av utställningen i mer detalj. Det blev däremot tydligt i återkopplingen med eleverna att nästintill samtliga har fått med sig betydelsen av de olika temana och begreppet korsvägar där kulturer och människor möts i tid och rum.

I Aswat-utställningen har pedagogen en annan ingång till museilektionen. Först styrs elevernas uppmärksamhet till migrationsfrågor i stort då pedagogen ställer övergripande frågor om antal flyktingar i världen och eleverna får ställa sig på olika svarsalternativ som är utlagda på golvet utifrån vilket svar de tror stämmer. Därefter uppmuntras eleverna till att göra en konstanalys tillsammans med pedagogen, följt av att på egen hand gå runt i utställningen med löst formulerade instruktioner om att lyssna, titta och läsa med målsättning att sätta sig in i de personliga berättelserna om flykt från Syrien, innan gruppen åter samlas för en avslutande reflektion. Detta upplägg upplevdes som svårt av både elever och lärare samt under direktobservationerna.

I samtal med pedagogen inför museilektionen beskriver hen hur syftet är att ”börja i det stora, inte i en enskild berättelse”. Pedagogen beskriver hur det är svårt att välja vilket perspektiv man ska ha in i frågan för att inte dela gruppen i läger. Ett sätt att göra detta är ”att utgå ifrån det stora perspektivet på migrationsfrågan, att jobba med siffror och sen empati eller logos, patos och etos”. Det är viktigt att hitta rätt argument för att nå alla eleverna, ”för att det ska bli mer allmängiltigt och beröra oss alla”. Samtidigt vill hen inte att det ska bli en personlig åsikt ”utan låta faktan prata om att flyktingvågen ökar, då blir det lättare att prata om frågorna”. (pedagog 2:1)

En av lärarna uttrycker tydligt att ansatsen att börja i de stora frågorna om migration inte helt fungerade, att det inte förbereder eleverna tillräckligt på hur personlig och känslomässig utställningen är. ”Det känns som om det inte gav så mycket att börja i flyktingfakta. Istället vore det bättre att gå in på en personlig berättelse om flykt, kanske haft en pryl att fokusera på för att göra det personligt genom föremålen”. Läraren anser att det är viktigt att göra det personligt med en gång och att ”detta hade blivit en bättre förberedelse för att bli berörd, komma åt känslan av att vara på flykt”. Läraren tycker inte att utställningens syfte är att lära sig fakta, utan ”att få en personlig touch, erfarenhet, och då borde introten vara i den andan också”. Att göra den interaktiva övningen att ställa sig på svaren ansåg läraren fungerade, men frågorna borde bli mer personliga, exempelvis ”om du flydde idag, vem eller vad skulle du ta med dig”. Läraren menar att det redan från början är viktigt att komma åt elevernas känslor för att vara förberedda på utställningen. (lärare 2:2)

I konstdelen blir eleverna direkt ombudade att sätta ord på sina känslor. Museipedagogen berättar att konstverken är gjorda av människor som flytt från Syrien till Sverige och frågar eleverna vilken känsla de får när de tittar på konstverken. Men gruppen är tyst och svårpratad, samt denna del av utställningen känns trång och gruppen lite rastlös. Pedagogen gör ett nytt försök och berättar hur man kan använda konst som en berättelse och låta tankarna gå fritt genom att först börja med det enkla och sen lägga till känslor som uppstår. Pedagogen frågar vad eleverna ser i det ena konstverket och några få elever börjar delta och beskriver hur de ser en båt, ett vattenmonster, en björn, människor och vatten. När eleverna sedan ska sätta ord på sina känslor blir det svårare. Någon nämner orden ledsen och tyngd, men de flesta förblir tysta. Pedagogen fortsätter att visa fler konstverk, men det upplevs som allt svårare att väcka elevernas engagemang via konstverkens iscensättning. I åter-

kopplingen med eleverna beskrivs hur de inte blev särskilt berörda, utan att samtalet om konstens mening blev mer teknisk än känslöbetonad.

Även att gå runt på egen hand i utställningen utan en tydlig uppgift anser den ena läraren blev ”för svårt för eleverna” (lärare 2:2). Även om många var väldigt intresserade, så gick vissa direkt och satte sig med sina mobiler. För att skapa engagemang och styra elevernas navigering genom utställningen behöver eleverna tydligare instruktioner med mer riktade frågor menar läraren. Hen föreslår att inramningen behöver vara mer styrd, att eleverna behöver en tydlighet i att deras uppgift är att svara på ett antal frågor utifrån berättelserna. Exempelvis kan eleverna ”jobba två och två och förbereda en kort presentation inför gruppen hur berättelserna har berört dem” (ibid).



Bild 5. Berättelser från syriska flyktingar i utställningen Aswat.



Bild 6. Berättelser från syriska flyktingar i utställningen Aswat.

Den andre läraren uttrycker liknande tankar och anser att det krävs mycket av eleverna att tolka berättelserna själva och se samband: ”Då krävs allmänbildning, förförståelse och så, det har inte dagens elever. Generation Google har aldrig behövt ta in baskunskaper. Förutsättningarna förändras när förkunskaper inte finns och pedagogen behöver skapa en bubbla för eleverna att stiga in i, för att det ska bli greppbart för eleverna. Som en travhäst. Eleverna måste få skygglappar. Då kan de fokusera istället för att sparka bakut”. Läraren anser att museiutställningar blir otillgängliga om det inte finns en tydlighet eftersom ”eleverna inte har ork att själva sätta sig in i utställningen. Så är det nästan alltid”. (lärare 1:1)

Vid återsamlingen är eleverna återigen tysta och upplevs relativt oengagerade. Gruppdynamiken ändras när ena läraren säger ifrån på skarpen och berättar hur hen blivit personligt berörd av en av berättelserna. Läraren är både märkbart tagen och irriterad och säger till eleverna hur privilegierade de är och frågar retoriskt ”vet ni ens var ni är och vad utställningen handlar om”. Efter detta inspel förändras gruppens samspel och elevernas engagemang ökar då fler elever börjar reflektera över utställningens innehåll, om än något motvilligt.

I relation till museilektionens inramning i Aswat reflekterar museipedagogen kring hur vissa elever var ofokuserade och ”inte klarade fri tid så bra” och hade kanske behövt en tydligare styrning eller ”hook”. Hen menar att syftet inte är att styra deras tankar utan att öppna upp för egna frågor och funderingar, men samtidigt ”skulle vissa i gruppen säkert tjäna på att få en mer specifik fråga att besvara. Helst skulle man vilja hitta en mellanväg, men jag är osäker på hur detta ska formuleras”. Överlag är pedagogen nöjd med att ”gå från det ena till det andra”, att det finns en pedagogisk tanke och ”storyline” med att gå från delen med fakta om att migrationen ökar till delen som handlar om det personliga och känslan av empati. I den avslutande delen är ”syftet att komma till en slutpunkt där de olika delarna sammanförs”. (pedagog 2:2)

Multimodalitet och museiföremålens betydelse

En viktig utgångspunkt i det designorienterade perspektivet är multimodalitet, att lärande sker genom medierande redskap såsom språk, symboler, bilder och föremål. I återkopplingen med eleverna återkommer utställningarnas multimodalitet som den största kontrasten till klassrummet. Flera av eleverna lyfter fram möjligheten att under museibesöken få använda flera sinnen samtidigt, att få se, höra och känna, i kontrast till att läsa långa texter i böcker eller lyssna till läraren i klassrummet. Några av eleverna beskriver även klassrumsmiljön som begränsande, där det inte går att andas eller fokusera. Detta jämförd med att i museimiljön få associera fritt, att komma närmare historien eller berättelserna, att man där lär sig på ett mer dynamiskt sätt och att det då är lättare att lyssna och förstå.

En elev menar att ”man kommer närmare vad själva kunskapen handlar om. Om det tex finns historiska fynd och riktiga saker kommer man närmare det på ett museum än vad man gör om man tex läser en lärobok”. Här är föremålens betydelse i fokus för att komma närmare historien på ett mer konkret sätt. En liknande tanke lyfts fram av en annan elev som beskriver att man får ”mer inlevelse när man tex ser ett föremål framför sig och kan lättare förstå händelsen. Man får gå runt istället för att sitta ner vid sin bänk och sitta och lyssna på sin lärare. Detta gör det mer intressant och större chans att man lär sig något”. En annan menar att ”man får ofta se verkliga föremål som har med det man lär sig att göra vilket leder till att det som lärs ut är lättare att ta till sig”. (återkoppling med eleverna)

Även ena läraren betonar vikten av att eleverna använder sig av flera modaliteter och sinnen under ett museibesök. Hen jämför med klassrummet där ”läraren, tavlan och boken används” och att detta blir mer abstrakt och teoretiskt. Istället ”kommer museerna närmare verkligheten eftersom man kan se objekt. Det som är bra är att man kan prova saker. Det är mer interaktivt. Annars kan vi lika gärna vara i klassrummet. Skillnaden är det taktila, prylar, höra ljud, se saker, att använda fler sinnen och gärna röra vid något”. Läraren beskriver också hur hen tyckte om estetiken i Korsvägar med de olika färgade områdena. (lärare 2:2)

Båda lärarna lyfter fram en specifik elev som exempel på multimodalitetens betydelse. Det är en elev som knappt öppnar munnen i klassrummet men som ”blommade ut på museet” (lärare 1:2). Lärarna har tidigare berättat att eleven i fråga har en neuropsykiatrisk diagnos. Under museielektionen i Korsvägar beskriver eleven exempelvis olika föremåls innebörd och sammanhang på ett målade och detaljrikt sätt. En anledning som lyfts fram till det ökade engagemanget är att eleven inte verkar trivas i den begränsade klassrumsmiljön och att miljöombytet därmed är avgörande då olika sinnen kan användas. ”Kanske hade det också med att [elevens namn] fick tolka och definiera fritt utan att upplägget var förutbestämt som det ofta upplevs i klassrummet” (ibid).

En av museipedagogerna beskriver skillnaden mellan att vara i ett klassrum och i en museiutställning som att ”gå in i ett kurerat lärande rum där man kan använda alla multimodaliteter, film, artefakter, text och kunna knyta ihop det till ett paket, en upplevelse av rummet i samarbete med gruppen. Det blir som ett växlande flöde. Det blir spännande”. Pedagogerna poängterar att det är ett ”fint uppdrag att få göra detta, att få jobba i det lärande rummet”. En annan skillnad som poängteras är hur ”tempo, rörelse och dramaturgi blir väldigt mycket viktigare”. Pedagogerna ser sin uppgift som att kurera mötet under tiden men att goda förutsättningar behövs för att kunna ”samspeja med rum, grupp, multimodala möjligheter och få syn på saker tillsammans. Det är tempot som gör det möjligt, inte för långt eller kort, att gå in och gå runt i samklang med rummet”. Pedagogerna beskriver vidare att hen har en bakgrund i musikens värld och använder musikalitet som en utgångspunkt för timingen: ”att prata lagom länge, få lagom mycket återkoppling och samspel, spela ihop och så nu är låten slut”. Pedagogerna beskriver att denna rörelse och dramaturgi inte går att åstadkomma på samma sätt i klassrummet och därmed bidrar till en unik möjlighet för lärande under en museielektion. (pedagog 2:1)

Både elever och lärare lyfter fram betydelsen av föremålen och beskriver hur de bidrar med unika möjligheter för lärande och meningsskapande under ett museibesök. I återkopplingen med eleverna ges exempel på föremål som fångade deras intresse. Det är framför allt ett föremål som står ut, den så kallade ”boken”, en quipu från Inkariket, som användes för att sprida information via trådar och knutar i en slags punktskrift. Flera av eleverna svarade mer ingående att de kom ihåg just detta föremål eftersom det var så oväntat. En elev beskriver att ”massa snören satt ihop (en bok) med ett språk som inte kunde tydas. Så verkligen inte ut som en bok, riktigt intressant. Hade ingen aning om att man förr kommunicerade på detta vis i en del områden”. En annan beskriver hur ”jag minns boken från inkatiden just för att det var så oväntat. Det såg liksom ut som något klädesplagg och inte som en bok. Jag minns att den användes för bokföring och hemliga meddelanden då de ville förstöra sådana böcker”.

En annan elev lyfter fram ”krokodilen som symboliserade demokrati. Det vill säga att alla delar behövs och är värdefulla: huvudet, kroppen och svansen osv i ett samhälle”. En annan svarar ”flyktingbåten som gjorde det väldigt lättillgängligt och nära. Det gjorde flykt väldigt mycket mer på

riktigt” och några andra nämner stegarna som visualiserar och gör flykten över Medelhavet mer verklighetsförankrad. Ytterligare en elev beskriver ”de fyra olika livsstadierna som fanns inom kulturer i Kongo, hur olika delar av livet ser ut”.

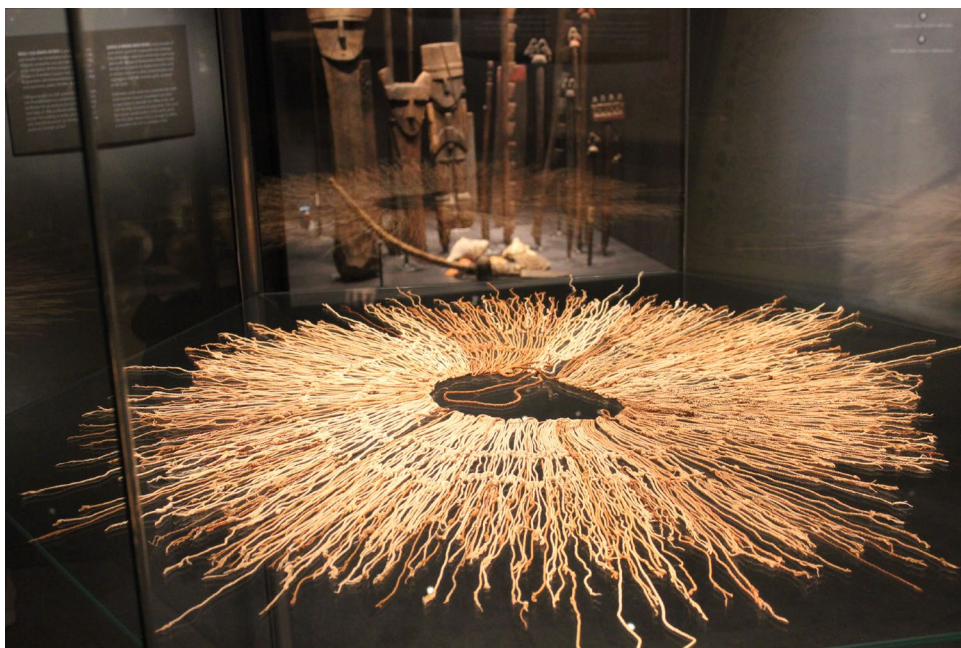


Bild 7. Quipu från Inkariket i utställningen Korsvägar.

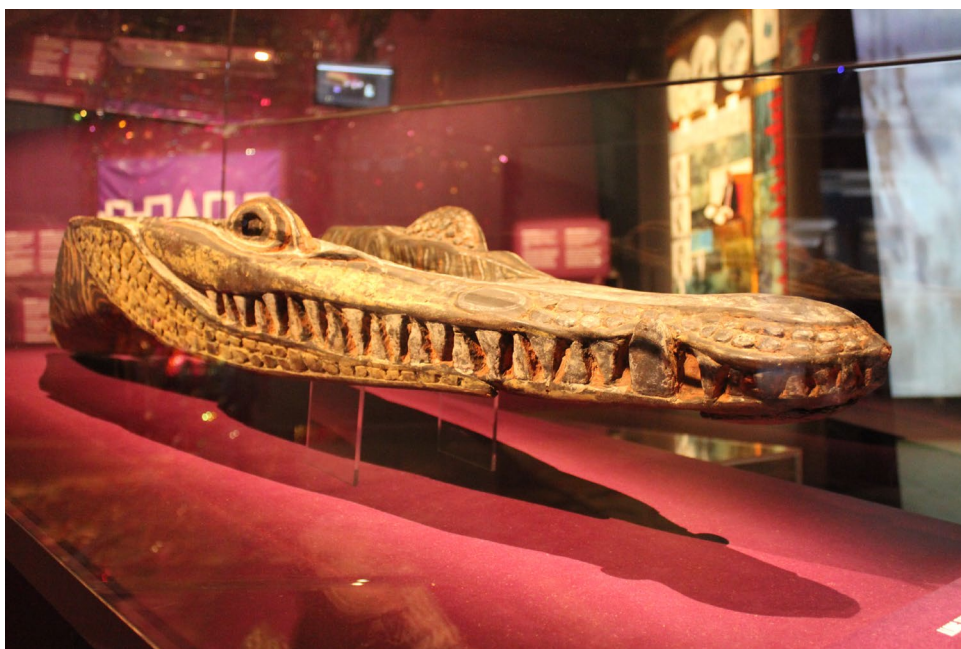


Bild 8. Träskulptur av en krokodil från Papua Nya Guinea i utställningen Korsvägar.



Bild 9. Flyktigbåt och stegar från Medelhavet i utställningen Korsvägar.



Bild 10. Niombo från Kongo i utställningen Korsvägar.

Även om det framförallt är föremålen från utställningen Korsvägar som eleverna minns, så lyfter en av lärarna i det efterföljande samtalet att föremålen hade kunnat användas än mer under museielektionen. Hen vill att besöket verkligen ska handla om föremålen. ”Att se bilder, diskutera och höra fakta, det kan vi göra i klassrummet men inte se grejerna och kanske till och med röra vid något föremål. Detta är skillnaden”. Läraren föreslår att upplägget i Korsvägar hade kunnat spetsats till och att föremålen skulle kunna tänkas in än mer. ”Låt eleverna välja ut ett objekt, förbereda en minipresentation och koppla det till temat”. Läraren tror att detta hade kunnat göra det lättare för eleverna, om de alla skulle prata om varsitt föremål, då skulle samtliga behöva bli engagerade. Läraren anser att ”inkaboken” var bäst, ”här fångades elevernas intresse av en mystisk sak. Detta borde göras mer. Även för den kongolesiska dockan funkade detta. Sakerna som användes till pilgrimsfärden stod också ut, men detta hade kunnat utvecklats mer. Att se grejerna är unikt, det kan eleverna inte få i skolan”.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER OM VÄRLDSKULTURMUSEET SOM EN ALTERNATIV LÄRMILJÖ

När de två museielektionerna analyseras sida vid sida blir det tydligt att museielektionen i Aswat bidrar till mindre engagemang och fokus hos eleverna än den i Korsvägar. Detta kan naturligtvis bero på flertalet olika faktorer. Ett par exempel, bland andra, är att Korsvägar var den första utställningen eleverna mötte och för de allra flesta var det även första gången de besökte museet; att de två museielektionerna hölls på olika tider; och att det i Aswat tillkom tre elever som inte deltog i Korsvägar och som i sin tur upplevdes vara mer intresserade av att prata med varandra eller använda sina mobiler än av att delta i museielektionen. Det går inte att i denna studie avgöra hur mycket dessa exempel väger in i de skillnader som uppstod och det är inte heller dess ansats.

Snarare har möjligheter till att skapa en alternativ lärmiljö under de två museielektionerna varit i fokus. Utifrån diskussionen ovan framträder tre olika men sammankopplade möjligheter – rummets möjligheter, museipedagogikens möjligheter och föremålets möjligheter. Tillsammans bidrar de till möjligheter för en alternativ lärmiljö på Världskulturmuseet. Naturligtvis finns det fler betydelsefulla nyanser som i en större studie säkerligen skulle framträda. Likväl kan studiens resultat användas för att fundera vidare på hur Världskulturmuseet kan stärka sin roll som en alternativ lärmiljö. Resultaten kan i olika utsträckning även vara relevanta för andra museer med liknande ambition och för lärare som planerar skolbesök på museer för att bättre förstå museers potential att vara alternativa lärmiljöer.

I följande avslutande reflektioner kommer de tre möjligheterna analyseras utifrån studiens teoretiska ingångar där den pågående förskjutningen mot det ”okunniga museet” används som en analysram tillsammans med hur utställningarnas design möjliggör en alternativ lärmiljö. Avslutningsvis summeras det ”okunniga museets” potential.

Rummets möjligheter

I återkopplingen med eleverna beskrivs klassrumsmiljön som begränsande eller till och med kvävande där man sitter ner och lyssnar på sin lärare och där tavlan och boken används, alltså bara ett fåtal multimodala resurser. Detta ställs i kontrast mot museimiljön där eleverna beskriver att man

på ett generellt plan får gå runt, associera fritt, komma närmare och interagera med historien och berättelserna. Likaså lyfter ena museipedagogen fram det kurerade rummets möjligheter till tempo, rörelse och dramaturgi där rum, grupp och multimodala möjligheter samspelar. Pedagogen beskriver vidare möjligheten att gå runt i samklang med rummet och att detta är en unik möjlighet som inte går att åstadkomma i klassrummet. Här bjuder rummet in till delaktighet och medskapande (Hooper-Greenhill, 2000) och besökarna ges möjligheter till meningsskapande situationer i samspel med andra (Ljung, 2009). Likt Jung (2010) och Sitzia (2018) förespråkar, så möjliggör dessa beskrivningar av rummet en inbjudande miljö som utmanar en intellektuell hierarki.

De två utställningsrummen upplevs och används dock på olika sätt under de två museielektionerna. Korsvägar upplevs stort och rymligt där eleverna i mindre grupper går runt och utforskar och upptäcker utställningens innehåll på egen hand. Här använder sig eleverna av flertalet multimodala redskap för att tolka utställningen. Aswat å andra sidan beskrivs som trångt, med separerade delar och med mycket media i ansiktet. Utställningens multimodalitet i delen med personliga berättelser skiljer sig inte markant från vad eleverna är vana vid i klassrummet – text, bild och filmklipp (Kress, 2010; Kress och Selander, 2012). Rummets möjligheter skiljer sig därmed åt under de två museielektionerna. Utställningsrummet i Aswat skapar färre möjligheter till interaktivitet och engagemang, det finns färre multimodala redskap än i Korsvägar, och konstdelen och de personliga berättelserna upplevs inte hänga ihop då de är separerade i två olika delar av utställningsrummet.

Utställningarnas iscensättning bidrar även till olika behov hos eleverna. I Aswat, där konst och personliga berättelser om specifika migrationserfarenheter är i fokus, framträder behovet av personlig identifikation tydligt då eleverna efterfrågar ett innehåll som de känner igen sig i, med en verklighetsanknytning som är mer närliggande i både tid och rum till deras egna vardag. Flera av eleverna beskriver hur de personliga berättelserna inte handlade om dem och att det därför var svårt att bli känslomässigt berörd. Detta visar på betydelsen av hur exempelvis texter är formulerade och hur detta kan påverka om besökarna reflekterar kring sina egna liv och kan göra egna tolkningar på innehållet eller om de styrs av ett visst budskap. Detta kopplar an till hur Insulander (2010) beskriver att utställningens design i förväg har vissa inbyggda möjligheter som möjliggör viss slags handling och försvårar för annan. Likaså poängterar Jung (2010) vikten av att skapa lärmiljöer där besökarna bjuds in till tolkningar som är relevant för just dem. I just detta fall lyckas Aswat inte fånga elevernas personliga identifikation.

Detta går också att jämföra med hur Ljung (2009) beskriver att en viktig förutsättning för lärande som ett socialt samspel är besökarens förmåga till inlevelse, fantasi och att i någon mån kunna identifiera sig med det som skildras i en museiutställning. Både elever och lärare beskriver hur de är ovana vid att bli känslomässigt berörda och därför behöver bli mer förberedda på att utställningens innehåll syftar till att väcka deras känslor. Det är därför viktigt att fundera på hur förberedelserna inför en museielektion ser ut. En större tydlighet kring innehåll, upplägg och förväntningar har därmed potential att stärka elevernas engagemang och i sin tur möjligheterna till att skapa en alternativ lärmiljö som skiljer sig från vad de är vana vid.

Behovet av personlig identifikation framträder däremot inte alls lika tydligt i Korsvägar. Delvis kan detta bero på Korsvägars tematiska iscensättning där det istället för personliga berättelser är allmängiltiga frågor som belyses. Detta stämmer in på hur Insulander (2010) betonar att en utställning kan få olika mening om den gestaltas utifrån en kronologisk tidsföljd för en specifik kultur eller situation, liksom Aswat, eller om utgångspunkten är att bryta upp kronologier och geografier, liksom i

Korsvägar. För att tolka Korsvägars teman behöver besökaren göra egna reflektioner med hjälp av utställningens olika multimodala redskap då det inte finns allrådande förklarande texter att utgå ifrån. Både utställningens iscensättning och museilektionens utformning uppmuntrar till egna tolkningar vilket kan vara en förklaring till elevernas upplevda engagemang. Här blandas även rummets estetiska uttryck och utställningens formgivning med de visuella upplevelserna och de skrivna texterna på ett mer integrerat sätt än i Aswat som upplevs mer avskalad och uppdelad (jämför exempelvis bild 5 och 6 i Aswat med bilderna 7–10 i Korsvägar).

Museipedagogikens möjligheter

De skilda sätt som eleverna navigerar sig genom utställningarna beror dels på den ordning som iscensättningen och rummet möjliggör, men även betydelsen av museilektionernas inramning blir här tydlig för elevernas engagemang (Insulander 2010). Museipedagogerna har en viktig roll att underlätta elevernas navigering i utställningarna men också att understödja samspelet med och mellan eleverna och skapa möjligheter för engagemang och delaktighet. Detta kan bland annat göras via varierade former av interaktion för att fånga elevernas intresse och delaktighet genom att anspela på deras nyfikenhet (jmf. Ljung, 2009; Jung, 2010; Simon, 2010).

Pedagogernas skilda inramningar under museilektionerna möjliggör elevernas engagemang på olika sätt. I Korsvägar ger pedagogen eleverna en tydlig gruppuppgift att ta sig an och går därefter runt i grupperna och ger positiv återkoppling. På det stora hela upplevs eleverna som seriösa, koncentrerade och målmedvetna. Under konstanalysen i Aswat är det däremot pedagogen som styr valet av konstverk och förväntar sig att eleverna ska tolka dess innebörd inför den större gruppen. Här förblir eleverna tysta och svårpratade, möjligtvis då upplägget inte utgår ifrån elevernas intresse och möjlighet till egna lärvägar (Insulander 2010; Selander 2009). När eleverna därefter blir uppmuntrade att själva gå runt i utställningen med löst formulerade instruktioner om att lyssna, titta och läsa blir kontrasten stor jämfört med Korsvägar. Flera elever verkar ha svårt att på egen hand navigera sig igenom utställningen utan en konkret uppgift att lösa och vissa går till och med direkt och sätter sig med mobilerna.

Det framkommer tydligt att de båda medföljande lärarna önskar en mer strukturerad styrning av elevernas handlingsutrymme under museilektionen i Aswat, men även till viss del i Korsvägar. De efterfrågar mer konkreta uppgifter som ska undersökas och redovisas. Här uppstår ett spännande möte mellan skolans mer formella krav på prestation och synen på det mer informella eller frivilliga lärandet som sker på museer (jmf Hooper-Greenhill, 2000; Insulander, 2010; Ljung, 2009).

Även om pedagogerna på olika sätt bjuder in till medskapande och delaktighet, så kräver denna inbjudan att eleverna kan och vill delta. Den ena lärarens beskrivning av eleverna som travhästar som behöver skyggglappar eller Generation Google som inte har ork att själva sätta sig in i utställningen representerar en dyster syn på elevernas förmågor. Här finns paralleller att dra till hur Jung (2010) och Sitzia (2018) poängterar att besökaren har ett ansvar i förhållande till det ”okunniga museet”. Om detta förhållande ska vara ”ömsesidigt, horisontellt och flexibelt”, där uppdelningen mellan de ”kunniga” och ”okunniga” luckras upp, så som de förespråkar, måste besökaren vara aktiv och självständigt reflektera kring utställningarnas innehåll och mening.

Här uppstår frågan huruvida museers förändrade syn på besökaren som en aktiv och medskapande deltagare i tolkningsarbetet krockar med lärarnas önskemål om en tydligare styrning av elevernas

handlingsutrymme med betoning på prestation och samtidigt med elevernas vilja eller förmåga att aktivt delta i detta samskapande av kunskap (jmf Sitzia, 2018).

Föremålens möjligheter

Det framkommer tydligt i studien att både elever och lärare vill att föremålen ska få en större roll under museilektionerna. Lärarna framhåller hur föremålen gärna får användas än mer för att konkretisera begrepp, göra innehållet mer levande och få eleverna att använda fler sinnen i sitt lärande. De anser att detta är en unik möjlighet och en av de viktigaste skillnaderna från lärande i klassrummet. Under museilektionen i Korsvägar föreslås exempelvis att föremålen används tydligare genom att eleverna själva kan välja ut föremål och berätta inför varandra om dessa. I Aswat föreslås att museilektionen direkt börjar i det personliga genom att visa upp föremål för att komma åt känslor av att vara på flykt istället för att börja i de stora frågorna som rör global migration. Båda exemplen bidrar till att skapa möjligheter till en alternativ lärmiljö där eleverna är delaktiga och bjuds in till att göra personliga tolkningar (jmf Jung, 2010).

Även eleverna beskriver hur det är föremålen som fångar deras uppmärksamhet och som stannar kvar i minnet efter museilektionerna. I återkopplingen med eleverna är det tydligt att det främst är föremålen i Korsvägar som de minns och reflekterar kring, medan konstverken i Aswat inte alls står ut på samma sätt. Möjligtvis då de inte självständigt interagerade med konsten. De beskriver hur föremålen bidrar till att göra museilektionerna mer interaktiva, dynamiska och uppmuntrar till mer inlevelse. Detta stämmer väl överens med hur Ljung (2009) beskriver att museiföremålen bidrar till ett möte med något nytt, främmande och annorlunda. Detta blir exempelvis tydligt i elevernas möte med quipun som de förundras över och minns väl eftersom det var så oväntat. Ljung (2009) betonar också att det unika med museipedagogik är det materiella, tingen och dess sammanhang. Hon menar att museiföremål aldrig har någon mening i sig själva, som isolerade enheter, utan måste förstås i ett större meningsskapande sammanhang där mediering, tolkning och kommunikation är centralt. Men frågan är vem som står för tolkningen. I det ”okunniga museet” sker detta i ett öppet intellektuellt förhållande mellan museet som institution och besökaren som delaktig och samskapande.

Användningen av föremålen under en museilektion utgör således en unik möjlighet till att skapa en alternativ lärmiljö genom att eleverna måste använda och engagera olika sinnen samtidigt i inlärningsprocessen. Föremålen blir en konkret utgångspunkt utifrån vilken eleverna kan konkretisera begrepp eller belysa berättelser från olika perspektiv. En museipedagogik som aktivt använder föremålen har därmed möjlighet att öppna upp för en komplexitet som blir konkret snarare än abstrakt (Ljung, 2009). Museiföremålen utgör något verkligt som lärande eller meningsskapande kan bindas upp på eller byggas vidare utifrån. Detta gör i sin tur ett museibesök värdefullt enligt de medföljande lärarna och bidrar till något som de själva verkligen inte kan erbjuda i en klassrumsmiljö. Önskemålet kvarstår dock om att också faktiskt få känna på föremålen. Utifrån de två exemplen som ligger till grund för denna studie finns därmed stor potential att utveckla användandet av föremålen under museilektioner på Världskulturmuseet med målsättning att möjliggöra en stärkt alternativ lärmiljö.

Det ”okunniga museets” potential

Just användandet och tolkandet av föremål har en central roll att spela i den pågående förskjutningen av förhållandet mellan museet som institution och besökaren. Med målsättning att ifrågasätta den starkt generaliserande tendens som beskrivs i den teoretiska inramningen, där det disciplinerande

syftet står mot en mer demokratisk anda, förespråkas här det ”okunniga museets” potential. Här premieras inte den enes roll framför den andra. Behovet av museipersonalens expertis kvarstår naturligtvis, men måste även kompletteras för att skapa lärmiljöer som är inbjudande och samskapande. Museipersonal måste bli experter även på att skapa lärmiljöer som ”skapar sammanhang, där föremåls väljs ut och presenteras på ett engagerat och stimulerande sätt, och därmed avsäger sig den förklarande logiken som traditionella museer representerar” (Sitzia, 2018, s. 79). Därmed ”måste museer släppa kontrollen över vilken kunskap som skapas av besökarna” (ibid).

Just precis eftersom museer inte är skolor, och lärandet som sker på museer ofta beskrivs som informellt eller frivilligt, så är potentialen stor att experimentera med möjligheter till alternativa lärmiljöer där lärande sker på många olika sätt (Sitzia, 2018 och Jung, 2010). Detta förutsätter att både museipersonal likväl som besökare, ser sin roll som aktiva medskapare av kunskap. För att möjliggöra detta under museielektioner krävs alternativa lärmiljöer som skapar delaktighet och engagemang, som tillåter diskussion och tolkning, samt förbereder både elever och lärare på hur museielektioner skiljer sig åt från klassrummet.

REFERENSER

- Bell, Philipe, Lewenstein, Bruce, Shouse, Andrew, & Feder, Michael (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: National Academies Press.
- Bennett, Tony (2005). Civic laboratories: Museums, cultural objecthood and the governance of the social. *Cultural studies*. Vol 19, No 5.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- DeWitt, Jennifer & Hohenstein, Jill (2010). Supporting Student Learning: A Comparison of Student Discussion in Museums and Classrooms. *Visitor Studies*, Vol 13, No 1, 41-66.
- Falk, John & Dierking, Lynn (2000). *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Falk, John & Dierking, Lynn (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Falk, John & Dierking, Lynn (2018). *Learning from museums*. Rowman & Littlefield Publishers; Second edition
- Follin, Ann (2016). *Tydliggörande av Världskulturuppdraget*. Drn 330/2016.
- Geschwind, Britta Zetterström (2017). *Publika museirum: materialiseringar av demokratiska ideal på Statens historiska museum 1943–2013*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Insulander, Eva (2005). *Museer och lärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens museer för Världskultur.
- Insulander, Eva (2010). *Tinget, rummet, besökaren: Om meningsskapande på museum*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jung, Yuha (2010). The ignorant museum: Transforming the elitist museum into an inclusive learning place. I N. Aberly (Red.), *The new museum community: Audiences, challenges, benefits*. Edinburgh: Museums Etc.
- Kress, Gunther (2009). Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning. I C. Wyatt-Smith, och J. Cumming (Red.), *Educational Assessment in the 21st Century. Connecting Theory and Practice*. Springer Science & Business Media.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Selander, Staffan. (2012). Multimodal design, learning, and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, Vol 15, 265–268.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend & Torhell, Sven-Erik (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, Berit (2009). *Museipedagogik och erfärande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- McSweeney, Kayte & Kavanagh, Jen (Red.) (2016). *Museum participation: New directions for audience participation*. Edinburgh: Museums Etc.
- Prop. 2016/17:116 (2017). *Kulturarvspolitik*. Stockholm: Regeringen.
- Rectanus, Mark (2015) Moving Out: Museums, Mobility, and Urban Spaces. I S. Macdonald och H. Rees, Leahy *The International Handbooks of Museum Studies*. Oxford: Wiley.
- Sandell, Richard (2007). *Museums, prejudice and the reframing of difference*. London and New York: Routledge.

- Selander, Staffan (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. I: *Läromedel – specifikt. Betänkande om läromedel för funktionshindrade*. SOU 2003:15
- Selander, Staffan (2009). Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärde-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Simon, Nina (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz, CA: Museum 2.0.
- Sitzia, E. (2018) The ignorant art museum: beyond meaning making. *International Journal of Lifelong Education*, Vol 37:1, 73-87.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Vergo, Peter (1989). *The new museology*. London: Reaktion Books.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm.

LISTA PÅ INSAMLING AV EMPIRISKT MATERIAL

Samtalsintervjuer inför museibesöken

- Lärare 1:1, 08.11.2018
Lärare 2:1, 07.11.2018
Pedagog 1:1, 01.11.2018
Pedagog 2:1, 30.10.2018

Direktobservationer under museibesöken

- Museibesök i utställningen Korsvägar, 13.11.2018
Museibesök i utställningen Aswat, 14.11.2018

Återkoppling elever

- Återkoppling med elever under lektionstillfälle, 20.11.2018

Samtalsintervjuer efter museibesöken

- Lärare 1:2, 25.11.2018
Lärare 2:2, 26.11.2018
Pedagog 1:2, 23.11.2018
Pedagog 2:2, 30.11.2018

FOTOGRAFIER

Samtliga fotografier är tagna av Helen Arfvidsson.

Vol 16, nr 1 2022

Utbildning & Lärande

Redaktören har ordet: Forskning om och genom möten mellan människor, praktiker och fenomen

Sara Irisdotter Aldenmyr

Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt

Ulrika Bergmark & Susanne Westman

"Räknas detta också som text?" Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter

Robert Walldén

Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass

Susanne Duek, Anna Lindholm & Birgitta Ljung Egeland

Inclusion as mental models: Learning processes among educational teams in special classes

Johan Edin

Det "okunniga museets" potential: Att möjliggöra alternativa lärmiljöer på Världskulturmuseet

Helen Arfvidsson