

Skiascope

ISBN 91-87968-73-8

4

Skiascope

Skiascope

KONSTPEDAGOGIK

4

ART EDUCATION

DETTA ÄR DET FJÄRDE NUMRET

AV GÖTEBORGS KONSTMUSEUMS SKRIFTSERIE *Skiascope*

Namnet är hämtat från ett instrument som den inflytelserike museimannen Benjamin Ives Gilman utvecklade i början av 1900-talet för att ge betraktaren möjlighet att fokusera på konsten i de, enligt upphovsmannen, ofta alltför stora och tätt hängda museisalarna. Ett finns på Göteborgs konstmuseum, sannolikt inköpt av Axel Romdahl.

Skiascopet blev aldrig någon succé. Det blev kanske obsolet genom att en glesare hängningsideologi vann mark under mellankrigstiden. Ändå kan nog många museibesökare känna igen sig i det som Gilman beskriver som ett av museiväsendets grundproblemen: den museitrötthet som infinner sig redan efter ett par salar. Redan vid sekelskiftet stod det klart att museernas själva essens – att samla och ställa ut – hotade att göra dem alltför omfattande och omöjliga för besökarna att ta till sig. Sovring blir med tiden lika viktigt som samlande.

Denna skriftseries ledstjärna är just fokusering. Liksom Gilmans instrument vill vi bidra till att rama in, lyfta fram och intensivt studera frågor som vi ser som betydelsefulla. Det kan vara enskilda verk, konstnärskap eller tidsperioder.

THIS IS THE FOURTH ISSUE OF *Skiascope*,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART PUBLIC ATION SERIES

Skiascope takes its name from a contraption invented in the early twentieth century by the influential museum curator, Benjamin Ives Gilman. Concerned that art was hung too close together in over-large galleries, he designed the skiascope to help visitors focus on individual works of art. The Gothenburg Museum of Art owns one, probably bought by Axel Romdahl.

The skiascope was never much of a success. Obsolescence was certain once the idea gained ground in the inter-war period that galleries should be more sparsely hung. Still, many today will recognize what Gilman saw as a fundamental problem: the museum fatigue that sets in after only a couple of rooms. Even in his day it was clear that the museums' identity – their mission to collect and exhibit – threatened to make them too comprehensive, and overwhelming for visitors. In time, selection would become almost as important as collection. Like Gilman's device, the guiding principle of *Skiascope* is focus. We will bring select topics to public attention and study each issue in depth, be it a single work of art, an artist's oeuvre, or an entire period.

REDAKTÖRER / EDITORS

KRISTOFFER ARVIDSSON & JEFF WERNER

DEMONSTRATION AV ETT SKIASCOPE
UR BENJAMIN IVES GILMAN'S
Museum Ideals of Purpose and Methods
CAMBRIDGE
1918
S. 238



DEMONSTRATION OF A SKIASCOPE
FROM BENJAMIN IVES GILMAN'S
Museum Ideals of Purpose and Methods
CAMBRIDGE
1918
P. 238

THE LESSON COLOUR, TONE, MOVEMENT,
CONTEMPORARY ART SECTION, ETAGE GALLERIES,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.
1970

Photo: Gothenburg Museum of Art.

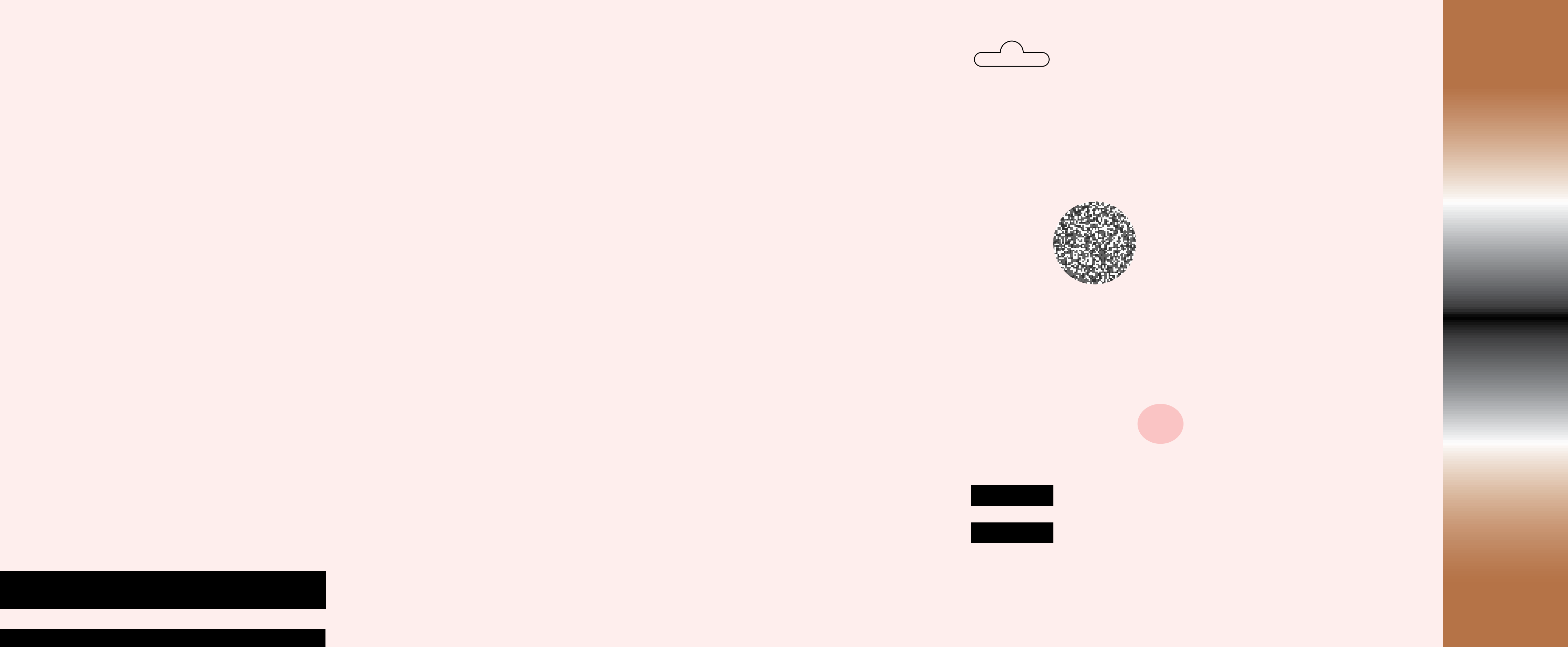
LEKTIONEN FÄRG, TON, RÖRELSE,
MODERNA AVDELNINGEN, ETAGERNA,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.
1970

Foto: Göteborgs konstmuseum.

GÖTEBORGS
KONSTMUSEUM



4



Konstpedagogik

Art Education

4

ISBN 91-87968-73-8

TRYCK / PRINT: BILLES, GÖTEBORG 2011

DESIGN: PLAQUETTE

Skiascope

GÖTEBORGS KONSTMUSEUMS SKRIFTSERIE

GOTHENBURG MUSEUM OF ART PUBLICATION SERIES

REDAKTÖRER / EDITORS
KRISTOFFER ARVIDSSON & JEFF WERNER


GÖTEBORGS
KONSTMUSEUM

Innehåll

ISABELLA NILSSON FÖRORD	8
JEFF WERNER INLEDNING	12
KRISTOFFER ARVIDSSON NÄR KONSTEN INTE TALAR FÖR SIG SJÄLV KONSTMUSEER OCH PEDAGOGIK	24
FIG. 1–28	118–173
PHILIPPA NANFELDT VAD, HUR OCH FÖR VEM? KONSTPEDAGOGIKENS HISTORIA PÅ GÖTEBORGS KONSTMUSEUM	174

Table of Contents

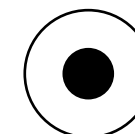
ISABELLA NILSSON FOREWORD	9
JEFF WERNER INTRODUCTION	13
KRISTOFFER ARVIDSSON WHEN ART DOES NOT SPEAK FOR ITSELF ART MUSEUMS AND EDUCATION	25
FIG. 1–28	118–173
PHILIPPA NANFELDT WHAT, HOW AND FOR WHOM? THE HISTORY OF ART EDUCATION AT THE GOTHENBURG MUSEUM OF ART	175

Under 2010 har intendenten för pedagogik vid Göteborgs konstmuseum, Philippa Nanfeldt, friställts från sitt ordinarie arbete för att skriva om konstpedagogikens historia vid museet med utgångspunkt i frågorna Vad, hur och för vem? Detta arbete har möjliggjorts genom forskningsmedel från Sten A Olssons Stiftelse för Forskning och Kultur som också finansierar utgivningen av *Skiascope*, en serie forskningsrapporter från Göteborgs konstmuseum där detta nummer helt ägnas konstpedagogikens historia, roll och syften.

Jag vill rikta ett stort tack till skribenterna: forskningsledare Jeff Werner, forskare Kristoffer Arvidsson och intendent Philippa Nanfeldt samt övriga medarbetare som involverats i projektet för deras arbete. Ett särskilt tack riktas till Sten A Olssons Stiftelse för Forskning och Kultur för de medel som under tre år finansierat forskningsenheten vid Göteborgs konstmuseum och som varit ett starkt incitament till att museet numera har en permanent enhet för forskning.

Konstpedagogiken är ett för Göteborgs konstmuseum prioriterat område. I Göteborg liksom i övriga Sverige betonas i politiken betydelsen av en stark verksamhet inom det som ofta kallas kunskaps-

FOREWORD



In 2010 Philippa Nanfeldt, curator with special responsibility for pedagogy at the Gothenburg Museum of Art, was released from her normal duties to write on the history of art education at the museum, taking as her starting point the questions: What, How, and for Whom? This assignment was made possible through the grant of research resources from the Sten A Olsson Foundation for Research and Culture, a body that also finances publication of *Skiascope*, a series of research reports from the Gothenburg Museum of Art and where the present issue is entirely devoted to the history of art museum education, its role and ambitions.

I would like to express my warmest thanks to the contributors: Jeff Werner, research director, Kristoffer Arvidsson and Philippa Nanfeldt, researcher and curator respectively, and to all others involved in the project. Particular thanks are due to the Sten A Olsson Foundation for Research and Culture for the resources which have, for three years, financed the work of the research unit at the Gothenburg Museum of Art and which have strongly contributed to the museum's now possessing a permanent unit devoted to research.

Art education is an area of high priority at the the Gothenburg Museum of Art. In Gothenburg, as in the rest of Sweden, political emphasis is attached to the importance of activity in what is often referred to as knowledge provision. But the answers to the questions What, How, and for Whom? have varied throughout history. Seen in a global perspective there are today various differing parallel approaches. The museum is a generator of knowledge, and as such one of its main duties is the posing of relevant questions regarding the material available in the form of the

förmedling. Men svaren på frågorna Vad, hur och för vem? har skiftat genom historien. Ur ett globalt perspektiv förekommer idag parallellt skilda förhållningssätt inom fältet. Museet är en kunskapsproducent och som sådan är en av dess främsta uppgifter att ställa relevanta frågor till det material som finns att hantera i form av samlingen, byggnaden och institutionens historia. Som kunskapsinstitution vill Göteborgs konstmuseum öka nyfikenheten och medvetenheten om skilda strukturer och värderingar igår och idag och i det arbetet även granska museets roll som bärare av normer.

Det pedagogiska arbetet utgör tillsammans med det kritiska och analytiska museets grundvalar. Det är vår övertygelse att mer forskning behövs för att utveckla fältet. Med *Skiascope 4* tar Göteborgs konstmuseum initiativ till fortsatt forskning och fördjupande samtal om konstpedagogik.

ISABELLA NILSSON / MUSEICHEF

collections, the building and the history of the institution. In its role as a knowledge-related institution the Gothenburg Museum of Art is keen to expand curiosity into and awareness of varying structures and appraisals both past and present, and also to examine in that context the role of the museum as conveyor of norms.

Pedagogical activities are, along with critical and analytical approaches, the very cornerstones of the museum's work. It is our conviction that more research is needed to develop this field. With publication of *Skiascope 4* the Gothenburg Museum of Art takes the initiative towards further research and an enriching discussion on the subject of art museum education.

ISABELLA NILSSON
MUSEUM DIRECTOR

TRANSLATED FROM SWEDISH BY
DAVID ISITT

INLEDNING

Det är populärt att gå på museum. Inte minst konstmuseum. De svenska museerna räknar in runt femton miljoner besök årligen. Det är tio gånger fler än den allsvenska fotbollen. Till och med i Göteborg, som gärna vill vara den svenska fotbollens huvudstad, är det museerna som drar störst publik. Enbart Göteborgs konstmuseum drar betydligt fler besökare än IFK Göteborg.¹

Otvivelaktigt blir såväl konst som fotboll roligare ju mer man kan. När man inte bara noterar det som händer på ytan utan också ser mer djupgående mönster. Kan reglerna. Känner till något om aktörerna. Vet lite om historien. Tråkigt nog är de flesta svenskar sämre rustade för konst- än fotbollsupplevelser. De konsthistoriska kunskaper som erhålls i grundskola och gymnasium är nästan obefintliga. Som universitetslärare har jag haft många studenter från näringslivet som upptäckt nödvändigheten av kompletteringsstudier för att kunna sköta sina jobb i internationella miljöer. I många länder anses grundläggande insikter i konst, musik och litteratur vara minst lika självklart som kunskaper om fotboll och ishockey.

INTRODUCTION



Museums are popular attractions. Museums of art especially so. Sweden's museums attract some fifteen million visitors every year – ten times more than *Allsvenskan*, the Swedish premier league in football. Even in Gothenburg, which likes to think itself the capital of Swedish football, it is the museums that pull in the largest numbers. The Gothenburg Museum of Art alone has more visitors than IFK Göteborg has on its grandstands.¹

There is no question that, like football, the more you know about art the more enjoyable it becomes – when you not only notice what happens on the surface but also see the more profound patterns, when you know the rules and something of the people involved, and a bit of its history. Sadly, most Swedes are less well equipped to experience art than to experience football. Art history as a subject in primary and secondary schools is almost non-existent. As a university instructor, I have had many students from the business world who have discovered that it is essential for them to complement their studies in order to be successful in international milieux. In many countries, a basic knowledge of art, music, and literature is at least as self-evident as an understanding of football and ice hockey.

The educational activities offered by museums of art are thus important, but also problematic. With few resources and little time they are expected to bridge the gap between their adult visitors' poor grasp of the basics and high hopes, as well as make the rare school museum visit compensate for the absence of art history education in Swedish schools.

Gothenburg's cultural policy emphasizes the importance of reaching out to an audience beyond those who already exhibit an interest in culture. Three strategic groups have been singled out. The first and, according

Den pedagogiska verksamheten vid konstmuseerna är sålunda viktig, men också problematisk. Den ska med små resurser och under kort tid brygga över glappet mellan bristande förkunskaper och högt ställda förhoppningar hos den vuxna publiken. Och den ska ersätta frånvaron av konsthistorisk undervisning i den svenska skolan under de enstaka museibesök skolklasserna gör varje år.

I Göteborgs kulturpolitiska strategi framhålls betydelsen av att kulturen når andra än dem som brukar ta del av den. Tre strategiska grupper pekas ut. Den första, och enligt kulturnämnden viktigaste, är barn och ungdom. Den andra gruppen är ”medborgare med utländsk bakgrund” och den tredje kallas passande nog för ”den tredje åldern”. Det syftar, efter franskans ”le troisième âge”, på pensionärer.²

Att framhålla barn- och ungdomsverksamhet som särskilt viktig har Göteborg gemensamt med alla andra städer och regioner i Sverige. Även på nationell nivå betonas betydelsen av att berika ungas liv med kultur. Ungefär en tredjedel av besöken på de statliga museerna utgörs av barn och ungdom.³ Deras andel är således överrepresenterad i förhållande till befolkningen som helhet, vilket skulle kunna tolkas som att målet uppfyllts. På Göteborgs konstmuseum uppgår andelen barn och ungdom till mellan tio och femton procent,⁴ vilket är lägre än andelen som är 0–24 år i Västra Götalands län (trettio procent).

Huruvida museerna i Göteborg är framgångsrika i arbetet med att nå ”medborgare med utländsk bakgrund” och personer i ”den tredje åldern” är mer osäkert. Någon bra statistik finns inte. Att döma av Philippa Nanfeldts studie i denna bok var ”invandrare” en kategori som konstmuseet arbetade mycket aktivt för att nå under 1970-talet, men där har aktiviteterna avtagit senare. Detta tycks följa en generell trend. Nationella studier visar att museibesöken sett över en trettioårsperiod minskar hos både utrikes födda och svenskar med utländska föräldrar.⁵

Vad gäller pensionärer utgör de en relativt stor andel av besökarna på de flesta museer, men möts av den mest traditionella museipedagogiken: visningar i grupp. Trots detta är personer över 65 den grupp som ökat sin museikonsumtion kraftigast perioden 1976 till 2006.⁶ Av aktuell statistik framgår även ett tydligt samband mellan traditionell konst och hög ålder på publiken. Klassiker drar en äldre publik, nyskapande konst en yngre. Prins Eugens Waldemarsuddes besökare har en medelålder på 58 år att jämföra

to the City Cultural Committee, most important group is children and young people; the second is ‘citizens with foreign backgrounds’; and the third, appropriately enough, is pensioners or ‘the third age’, from the French ‘le troisième âge’.² Gothenburg’s concentration on children and youth programmes as particularly worthwhile is something it shares with all the other cities and regions in Sweden. At the national level, too, there is an emphasis on the importance of enriching young lives with culture. About a third of all visits to Sweden’s state-funded museums are by children and young people.³ Their numbers are thus over-represented relative to the population as a whole, which could be taken as a sign that the museums’ goals are being met. At the Gothenburg Museum of Art, the proportion of visitors who are children and young people amounts to between 10 and 15 per cent, which is lower than the proportion of people between 0 and 24 (30 per cent) within Västra Götaland, the county that includes Gothenburg.⁴

Whether the museums in Gothenburg are as successful in the business of reaching out to ‘citizens with foreign backgrounds’ and people of ‘the third age’ is less certain. There are no decent statistics. To judge by Philippa Nanfeldt’s study in this volume, ‘immigrants’ were once a category that the Gothenburg Museum of Art actively sought to reach in the 1970s, but such efforts have since been abandoned. This seems to reflect a general trend. National studies show that, seen over a thirty-year period, museum visits fell amongst both foreign-born Swedes and first generation immigrants.⁵

When it comes to ‘the third age’, pensioners constitute a relatively large proportion of the visitors to most museums but are catered for by that most traditional of museum activities: group guided tours. Despite this, people over 65 are the group that have increased their museum consumption most dramatically in the period 1976–2006.⁶ From recent statistics, it would seem there is also a clear link between traditional art and the advanced age of its audience. Classics attract an older audience, innovative art a younger one. The average age of visitors to Prins Eugens Waldemarsudde in Stockholm is 58, compared with Moderna Museet’s 38. The average age of the museum-going public at all national museums was 42 in 2009, which broadly tallies with the average age of the Swedish population (which is currently 41).⁷

There is, of course, nothing to say that an art museum’s visitors ought to mirror the age distribution of the population as a whole. Art perhaps

med Moderna Museets 38 år. Medelåldern hos museipubliken på alla statliga museer var 2009 42 år, vilket i stort sett motsvarar medelåldern på Sveriges befolkning (41 år).⁷

Det finns förstås inget som säger att ett konstmuseums publik bör motsvara åldersstrukturen hos befolkningen som helhet. Konst kanske intresserar vissa ålderssegment mer än andra? Kvinnor mer än män? Urban befolkning mer än rural? Läkare mer än bilarbetare? De flesta inom museisektorn anser att så inte behöver vara fallet. Konst bör intressera alla grupper. Därför finns politiska ambitioner att förändra den nuvarande strukturen hos museipubliken. Det som är intressant i detta sammanhang är vilka konsekvenser som dessa ambitioner får för museets pedagogiska verksamhet. Ska den inrikta sig på de stora besöksgrupperna, exempelvis medelålders kvinnor? Eller på underrepresenterade grupper? Sistnämnda skulle betyda mer fokus på medelålders män med arbetarbakgrund liksom på många invandrargrupper.

Det räcker emellertid inte att få publiken att komma, den ska helst lämna museet lite klokare och gladare. Konstpedagogikens uppgift är att bidra till besökarnas konstupplevelse men också att värna om demokratiska värderingar, motverka fördomar och bidra till folkbildningen. Kanske bör konstpedagogiken även ha en institutionskritisk uppgift och motverka de klass-, genus- och etnicitetsstrukturer som ligger inbäddade i museisamlingarna? Detta blir inte minst viktigt i tider när hbtq-grupper på ett tydligare sätt inkluderas i de kulturpolitiska målen.⁸

Vi har sett att statistiken på kulturområdet är bristfällig, i synnerhet på regional nivå. Situationen vad gäller forskning och utvärdering av museernas pedagogiska verksamhet är dessvärre inte bättre. Grundläggande historieskrivning saknas. Teoretisk grund för mycket av verksamheten likaså. Det finns ingen institution för eller akademisk tradition av forskning om konstpedagogik, konstaterar Kristoffer Arvidsson i sin studie. Med detta fjärde nummer av *Skiascope* vill vi därför rikta uppmärksamheten på ännu ett underbeforskat område. Liksom i tidigare publikationer i serien är vår ambition att förena övergripande diskussioner med djupgående studier av vårt eget museums verksamhet.

Under de 150 år som här behandlas har museerna rört sig från att vara platser för kunskapsproduktion till att bli platser för kultur-

interests certain age segments of the population more than others. Women more than men? Urban more than rural? Doctors more than motor mechanics? Most of those working in the museum sector believe that this should not be the case. Art ought to interest all groups. That is why there are political ambitions to alter the current makeup of the museum-going public. What is interesting in this context are the consequences such ambitions will have for the museums' education departments. Ought they focus on the larger groups of visitors, for example, middle-aged women? Or on under-represented groups? The latter would mean a greater focus on middle-aged men from working-class backgrounds as well as on many immigrant groups.

It is not sufficient, however, to persuade the public to come; ideally they ought to leave the museum wiser and happier. It is museum education's job to contribute to the visitors' experience of art, but also to defend democratic values, counteract prejudice, and contribute to the general level of education. Perhaps museum educators also ought to adopt an institutional critique, counteracting the class, gender, and ethnic structures entrenched in the museum's collections? This is particularly important at a time when LGBTQ groups are increasingly being included in official cultural policy goals.⁸

We have seen that the statistics for the cultural sector are inadequate, particularly at the regional level. Unfortunately, the situation regarding research and the evaluation of the museums' education departments is no better. The basic history has not been done. Nor is there a theoretical basis for many of their activities. There is no academic tradition, no institution dedicated to research into art museum education, as Kristoffer Arvidsson shows in his study. With this fourth issue of *Skiascope* we hope to focus attention on this, yet another under-researched area. As in previous issues, our ambition is to combine a general discussion of the issues with in-depth studies of our own museum's activities.

In the century and a half considered here, Swedish museums have gone from being places for the production of knowledge to places for the consumption of culture. The state, regional, and council authorities attach little importance to the museums' need to research and reflect – at any rate, not when it comes to funding and jobs. What matters is the number of visitors and exhibitions, not what is communicated to the visitors by those exhibitions.

konsumtion. Uppdragsgivarna inom stat, regioner och kommuner tillmäter inte museernas behov av att forska och reflektera någon större vikt, åtminstone inte räknat i pekuniära medel eller tjänster. Det som räknas är antal besökare och antal utställningar, inte vad som genom utställningarna förmedlas till besökarna.

En annan tydlig tendens över tid är att kunskapsförmedlingens mål i alltmindre utsträckning är den vuxna befolkningen. På 1800-talet tillmättes museerna en betydelsefull roll i estetisk, moralisk och vetenskaplig fostran av medborgarna. De ansågs vara betydelsefulla institutioner som skulle bidra till nationens andliga och ekonomiska utveckling. Museerna skulle alltså bidra till utvecklingen av industrin och folkbildningen. Idag är den pedagogiska verksamheten, i synnerhet dess mest kreativa delar, huvudsakligen inriktad på barn. Det kan se ut som en tanke att ordet pedagogik alltmer tagit över som benämning på museernas kunskapsförmedling. Ordet kommer från benämningen på de slavar (*paidagogoi*) som under hellenistisk tid hjälpte till med undervisningen av barnen.

Den minskade användningen av begreppet kunskapsförmedling pekar också på att pedagogiken blivit mer dialogisk och mindre didaktisk. Det handlar i större utsträckning än tidigare om att göra besökarna delaktiga, att föra samtal, och mindre om att lära ut fixa kunskaper, till exempel en konsthistorisk kanon. Denna utveckling är på det hela taget av godo, men inte helt oproblematisk. Den dialogiska formen är visserligen många gånger demokratisk, inkluderande och stimulerande. Men utan fördjupande kunskaper och kontakt med forskningsfronten på museerna riskerar samtalet att bli ytligt och befästa förlegade uppfattningar. Åsidosättandet av museernas roll som kunskapsproducenter hotar sålunda innehållet i bland annat den pedagogiska verksamheten.

Konsten sägs ofta ha ett egenvärde, men konstmuseernas verksamhet har ändå sedan 1800-talet motiverats instrumentellt. För 150 år sedan handlade det om att utveckla landets industri och hantverk, stärka nationalismen och lära befolkningen goda seder. Idag om att understödja turistindustrin och bidra till bättre hälsa hos befolkningen. Det förekommer också ett slags inomfältligt, instrumentellt argument: om man som liten lär sig uppskatta museer, fortsätter man gå på museer som vuxen. Konstpedagogikens uppgift blir alltså att producera framtida kulturkonsumenter. Det finns emellertid inga

Another clear tendency is that over time the object of this teaching is less and less the adult population. In the nineteenth century, museums were accorded a crucial role in the aesthetic, moral, and scholarly education of citizens. They were considered valuable institutions that would contribute to the nation's spiritual and economic growth – in other words, to the development of industry and adult education. Today, museums' educational programmes, and in particular their most creative elements, are primarily directed at children. It is no accident that the word 'pedagogy' is increasingly taking over as the name given to the Swedish museums' teaching activities. The word comes from the term for those slaves (*paidagogoi*) in Hellenistic Greece who helped educate the citizens' children.

The abandonment of the term 'teaching' also points to the fact that museum education has become more dialogic and less didactic. Far more now than before it is a case of enabling visitors to participate, of conducting a conversation, and less of teaching fixed knowledge, for example an art history canon. On the whole this development is for the good, but it is not wholly unproblematic. True, the dialogic approach is on many occasions democratic, inclusive, and stimulating. But if it does not deepen knowledge and communicate cutting-edge research at the museums, the conversation risks becoming shallow, shoring up antiquated ideas. Disregarding the museums' role as producers of knowledge thus threatens, among other things, the content of the institutions' educational activities.

Art is often said to have intrinsic value, but ever since the nineteenth century, art museums have been justified on instrumental grounds. Some 150 years ago it was all about developing Sweden's industry and handicrafts, strengthening nationalism, and teaching the population good manners; today the focus is on supporting the tourist industry and promoting the health of the population. There is also what amounts to an in-house, instrumental agenda: learning to appreciate museums while young will translate into continued museum activity as an adult. The task of art education is thus to produce future art consumers. Yet there are no studies that support the idea of a link between museum visits in childhood and an interest in museums later in life. There is, on the other hand, a strong connection between class and museum visits.

As Nanfeldt's survey of the museum education department's activities at the Gothenburg Museum of Art makes clear, it was only in the 1960s that the department was professionalized, and staffed accordingly.

studier som belägger ett samband mellan besök i tidig ålder och ett intresse för museer som vuxen. Det finns däremot ett starkt samband mellan klasstillhörighet och museibesök.

Som framgår av Nanfeldts kartläggning av den museipedagogiska verksamheten vid Göteborgs konstmuseum var det först på 1960-talet som den professionaliserades med särskild personal. Längre var den museichefernas och intendenternas ansvar. Dessa, som oftast var män, fortsatte också att ta ansvar för de delar av verksamheten som var riktad till vuxna besökare. Museilektorerna (de blivande konstpedagogerna), som företrädesvis var kvinnor, tog hand om barn- och ungdomsverksamheten. Samtidigt som den pedagogiska verksamheten har professionaliserats har den också feminiserats och målgruppen infantiliserats (i ordens neutrala betydelse).

Även om konstpedagogiken har professionaliserats har det, enligt Arvidsson, inte skett i samma utsträckning som med andra museiprofessioner. Detta är särskilt tydligt på utbildningssidan. Visst finns det konstpedagogiska kurser och utbildningar, men de flesta som arbetar på fältet i Sverige har en utbildningsmässig bakgrund på förberedande konstskolor och de konstvetenskapliga institutionernas grundkurser. Det finns inga formaliserade krav på museipedagogernas utbildning i pedagogik, museologi eller konstvetenskap. Korta och osäkra anställningsförhållanden försvagar också museipedagogernas ställning.

Pedagogernas praktiska konstkunskaper kommer väl till pass i en verksamhet som ofta inkluderar konstnärlig praktik: barnen uppmanas inte sällan skapa ”konst” utifrån sina upplevelser på museet. Nanfeldt pekar ut ett tydligt skifte i pedagogiken på 1970-talet när praktiska moment fick allt större betydelse. Detta får pedagogiken att divergera från många av museets övriga verksamheter som blivit mer diskursiva. Utställningar är idag ofta idébaserade och diskuterande. Samtidskonsten har också generellt blivit mer intellektuell sedan 1960-talet. Den reser inte sällan komplicerade frågor om politik, estetik och genusstrukturer som inte primärt är tänkta för en yngre publik.

Konsten talar inte alltid för sig själv. Det gör inte heller fotbollen. Och i vilket fall som helst finns det ofta behov av att föra samtal om både konst och fotboll. Samt att lyssna på dem som kan mer. Fotbollen har inte ett lika ängsligt förhållande till expertis som konsten. En fördjupande analys vinner respekt hos publiken som inte heller är

It had long been the museum directors' and curators' responsibility. These people, often men, continued to be responsible for the museum's activities intended for adult visitors. Museum educators (the would-be art pedagogues), most of whom were women, took hand of the activities directed at children and young people. Thus at the same time as the education department was professionalized, it was also feminized and its target group was infantilized (in the neutral meaning of the words).

Yet even if art education was professionalized, Arvidsson points out that the field did not develop at a pace with other museum professions. Certainly, there are art education courses and training available, but most of those who work in the field in Sweden have a background in the basic courses offered by the art history departments within art schools and universities. There are no formal requirements for museum educators to be qualified in pedagogy, museology, or art history. Short contracts and uncertain conditions of employment also do much to weaken the museum educators' position.

The museum educators' practical knowledge of art is very handy in an operation that often includes art in practice: children are invariably encouraged to create 'art' inspired by their experiences at the museum. Nanfeldt points out a clear shift in teaching style in the 1970s, when practical elements acquired an ever-growing importance. This cordoned off education from many of the museum's other activities, which had become more discursive. Exhibitions today are often idea-based and investigative. Contemporary art has also, generally speaking, become more intellectualized since the 1960s, and frequently raises complicated questions about politics, aesthetics, and gender structures that are not primarily intended for a very young audience.

Art does not always speak for itself. Neither does football, come to that. And in any case, there is often a need to talk over both art and football – and to listen to people who know more on the topic. Football does not have as fraught a relationship to expertise as does art. A thoughtful analysis will win the respect of any public that is unafraid to object or to think differently. I would like to see more of that at Sweden's museums of art. Broader knowledge. Greater gravitas. More objections. Sharper criticism. Both art monologues and art dialogues. Authoritative pronouncements from the pitch and catcalls from the grandstands.

TRANSLATED FROM SWEDISH BY CHARLOTTE MERTON

rädd för att komma med invändningar och avvikande uppfattningar. Jag skulle vilja se mer av det på konstmuseerna. Bredare kunskaper. Mer pondus. Fler invändningar. Vassare kritik. Både konstmonologer och konstdialoger. Auktoritära uttalanden från planen och busvisslingar från läktaren.

NOTES

1. Gothenburg Museum of Art had some 214,000 visitors in 2010. In the same year the total home attendance for IFK Göteborg – one of Sweden's top football clubs – was 157,000.
2. *Kulturpolitisk strategi. Version 1.0*, City of Gothenburg, Gothenburg 1998, p. 9.
3. *Besöksutveckling och tillgänglighet för museer 2009. Redovisning av besöksutfall för statliga museer*, Swedish Arts Council, Stockholm 2010, p. 5.
4. Göteborg Museum of Art's own figures, Anna Hyltze, email to Jeff Werner, 11 February 2011.
5. *Nya kulturvanor*, Swedish Arts Council, Stockholm 2007, p. 148.
6. *Nya kulturvanor* 2007, p. 148.
7. *Besöksutveckling och tillgänglighet för museer 2009* 2010, p. 38.
8. At time of writing, the City of Gothenburg is preparing a new cultural policy, a programme including measures to promote inclusion, which in all likelihood will refer to LGBTQ.

NOTER

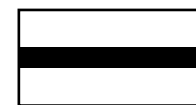
1. Göteborgs konstmuseum hade nästan 214 000 besökare 2010. IFK Göteborg hade styvt 157 000 på sina hemmamatcher.
 2. *Kulturpolitisk strategi. Version 1.0*, Göteborg Stad, Göteborg 1998, s. 9.
 3. *Besöksutveckling och tillgänglighet för museer 2009. Redovisning av besöksutfall för statliga museer*, Kulturrådet, Stockholm 2010, s. 5.
 4. Statistik från Göteborgs konstmuseum, Anna Hyltze, e-brev till författaren, 2011-02-11.
 5. *Nya kulturvanor*, Kulturrådet, Stockholm 2007, s. 148.
 6. *Nya kulturvanor* 2007, s. 148.
 7. *Besöksutveckling och tillgänglighet för museer 2009* 2010, s. 38.
 8. När detta skrivs håller Göteborg Stad på att utarbeta ett nytt kulturpolitiskt program som med all säkerhet kommer att nämna hbtq i samband med en inkluderande kulturpolitik.
-

NÄR KONSTEN INTE TALAR FÖR SIG SJÄLV
KONSTMUSEER OCH PEDAGOGIK

Rubriken för den här essän anspelar på en livskraftig föreställning i konstlivet som, trots att den ifrågasatts starkt de senaste decennierna, fortfarande lever kvar i många museala praktiker: föreställningen att konsten talar för sig själv och att varje försök att förmedla den riskerar att inkräkta på konstverkets integritet och ställa sig i vägen för den omedelbara konstupplevelsen. Museet bör enligt denna synpunkt därför hålla en låg profil och visa fram konstverken i en så neutral omgivning som möjligt. Det är begripligt att människor som haft starka konstupplevelser är övertygade om konstens oavvisliga kraft. Kruket är att alla inte upplever konsten lika starkt. Konsten talar till dem som genom utbildning erövrat det kulturella sammanhang som gör den meningsfull.

Konst kan rucka på vår världsbild, men den är ofta innesluten i en bubbla av exklusivitet och kulturella koder som gör att stora delar av befolkningen inte uppfattar att den berör dem. Negativa erfarenheter och felaktiga förväntningar ställer in mötet med konsten. När konsten inte talar för sig själv, samtidigt som dess försvarare är övertygade om att den har något viktigt att säga, föds behovet av konstpedagogik.

WHEN ART DOES NOT SPEAK FOR ITSELF
ART MUSEUMS AND EDUCATION



The title of this essay alludes to a deep-seated notion in the art world, a notion which – despite being strongly challenged in recent decades – still lives on in many museum practitioners: the idea that art speaks for itself and that any attempt to communicate the meaning of a work of art is a potential infringement of its integrity and a hindrance to the direct experience of art. This view holds that the museum should keep a low profile and display the works in as neutral an environment as possible. It is understandable that people with intense artistic experience will have confidence in the absolute power of art; the problem is that not everyone experiences art so intensely. Art speaks to those whose education has enabled them to master the cultural context that gives it meaning.

Art can change the way we see the world but it is often encased in a bubble of exclusivity and cultural codes that prevents large sections of the population from understanding how it might relate to them. Negative experiences and false preconceptions can put people off. When art does not speak for itself – even as its defenders are convinced that it has something important to say – the need for art education becomes clear.

What is the purpose of art education? There is a widely held view that art education should enrich our experience of art by developing our ability to see and interpret it.¹ In order to do this, the art educator may have to communicate his knowledge of art history and other subject areas. Although the need for this is accepted, the role of art education is currently seen as that of encouraging museum visitors to develop their own ability to interpret what they see.

Vad är syftet med konstpedagogik? Den utbredda uppfattningen är att konstpedagogiken ska berika vår konstupplevelse genom att utveckla vår förmåga att se och tolka konst.¹ För att göra detta kan konstpedagogen vara tvungen att förmedla konsthistoriska och andra kunskaper. Även om behovet av sådan kunskapsförmedling erkänns anses konstpedagogikens huvudsakliga uppdrag idag ligga i stimuleringen av museibesökarens egna seende och tolkande förmåga.

En undersökning av pedagogikens plats på konstmuseer ställer frågan om vad och vem museet är till för på sin spets. Alltsedan de första museerna skapades för drygt tvåhundra år sedan har relationen till publiken varit den springande punkten i deras *raison d'être*. Två uppgifter kommer här ofta i konflikt med varandra: å ena sidan att samla, bevara och visa konst av högsta kvalitet, å andra sidan att vara en institution för utbildning och debatt som når ut till publikgrupper utan museivana. Med andra ord en konflikt mellan att vilja sätta konsten eller publiken i centrum.

Med utgångspunkt i denna problematik undersöker jag i den här essän konstpedagogikens roll i konstmuseernas framväxt och utveckling. Hur har synen på det pedagogiska uppdraget förändrats genom historien? Hur har konstpedagogikens praktik och teori vuxit fram och hur ska konstpedagogikens ställning i konstmuseet förstås? Syftet är tvåfaldigt: dels att ge en historisk introduktion till konstpedagogiken, dels att diskutera dess plats i konstmuseet igår och idag, med utgångspunkt i både den nordiska och internationella forskningen på området.² Inledningsvis kommer jag att diskutera forskningsläget i en nordisk kontext. Jag beskriver därefter museernas framväxt och relation till publiken på ett allmänt plan, för att sedan mer specifikt diskutera konstpedagogikens historia och de utmaningar den står inför idag. En tes är att konstpedagogiken har en längre och rikare historia än vad som ofta framgår av debatten. Utgångspunkten är den pedagogik som bedrivs vid konstmuseer, men för att avgränsa mot pedagogik vid andra typer av museer, samt för att kunna inkludera parallella verksamheter och teoribildning utanför museet, har jag valt att använda termen konstpedagogik hellre än museipedagogik.

A study of the role of education in art museums turns the question For what and for whom are museums? on its head. Ever since the first museums were created over two hundred years ago, their basic *raison d'être* has been their relationship with the public. This often involves two conflicting tasks: on the one hand, they need to collect, preserve and show art of the highest quality; and on the other, they must be institutions for education and debate that reach out to groups of people who tend not to visit museums. It is, in other words, a conflict between focusing on the art or on the audience.

With this as its starting point, this essay will examine the role of art education in the growth and development of art museums. How have attitudes towards the educational role changed over time? How have the theory and practice of art education developed and how should we understand the place of art education in art museums? The aim is twofold: to provide a historical introduction to art education; and to discuss its place in the art museums of yesterday and today, with reference to both Nordic and international research in the area.² The essay starts by discussing the current state of research in a Nordic context and goes on to describe the emergence of museums and their relationship with the public generally. This is followed by a more specific discussion of the history of art education and the challenges it faces today. One of my findings is that art education has a longer, richer history than often emerges from the debate. The focus is on education as carried out in art museums, but in order to distinguish it from education in other types of museum and to include parallel 'extra-museal' activities and theory building, I have chosen to use the term 'art education' rather than 'museum education'.

NORDIC RESEARCH IN THE FIELD OF ART EDUCATION

While very little art education research has been carried out in the Nordic countries, either in terms of its historical development or theory, several interesting works have appeared in recent years. In Sweden, a pioneering work in the field is Anna Lena Lindberg's 1988 doctoral thesis, *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier* [The Dilemma of Art

Den nordiska forskningen om konstpedagogik är mycket begränsad både vad gäller historieskrivning och teori, även om det kommit flera intressanta arbeten på senare tid. Ett pionjärarbete på området i Sverige är Anna Lena Lindbergs doktorsavhandling *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier* (1988). Lindberg analyserar där konstpedagogikens plats i det moderna samhället och de olika synsätt som präglat dess praktik från 1800-talet och framåt. Avhandlingen innehåller en bred kulturhistorisk orientering om konstpedagogiken i västvärlden, framför allt Tyskland, England och Sverige. Däremot utelämnas USA, varför jag här lägger särskild vikt vid den amerikanska utvecklingen. USA är tidigt ute på området. De amerikanska museerna är också intressanta att studera på grund av deras ofta nära anknytning till universiteten. Som undersökning av konstpedagogikens framväxt, historia och utveckling är Lindbergs avhandling fortfarande den enda i sitt slag, även om den nu har mer än tjugo år på nacken och såväl konsten som konstpedagogiken och den konstpedagogiska debatten förändrats sedan den skrevs. Nya metoder och ny teknik har introducerats. Det museologiska forskningsfältet har vuxit. Mer teoretiska perspektiv har trätt in i den konstvetenskapliga forskningen och förändrat bilden av konstens och museernas historia.

Enligt Lindberg är det framför allt två synsätt som dominerat och stått mot varandra i konstpedagogikens historia: en objektiviserande uppfostrarhållning och en subjektiverande karismatisk hållning. Det är i konflikten mellan dessa förhållningssätt som konstpedagogikens dilemma ligger för Lindberg. Enligt Lindberg förvaltar uppfostrarhållningen arvet från upplysningen genom en undervisande relation till mottagaren som därmed objektivisas. Den karismatiska hållningen är istället rotad i en romantisk ideologi och hävdar att konstupplevelsens centrum är känslan, inte förnuftet. Metodisk inläring anses inte tillföra några väsentliga kvaliteter eftersom konstverket förmår tala direkt till betraktaren över alla barriärer, oberoende av bildning och social tillhörighet.³

Historiskt har de ofta levt parallellt, även om den ena hållningen haft övertag. I museernas barndom var uppfostrarhållningen den do-

Education: Historical Roots and Modern Strategies]. Lindberg looks at the place of art education in modern society and the various approaches to it from the 19th century onwards. The thesis includes a broad cultural overview of art education in the West, particularly Germany, Great Britain and Sweden. The United States, however, is omitted, which is why I place particular emphasis on the development of art education there. The United States was an 'early adopter' in the field. American museums are also interesting to study because they are often closely associated with universities. As a study of the growth, history and development of art education, Lindberg's thesis remains the only one of its kind, even though it is now more than twenty years old and art, art education and the art education debate have changed since it was written. New methods and new techniques have been introduced. Museum studies as a field of research has grown. Art history has assumed a more theoretical perspective, changing our view of the history of art and of museums.

According to Lindberg, the history of art education has been dominated by two divergent approaches: an objectivizing, educational approach and a subjectivizing, charismatic approach. For Lindberg, it is in the conflict between these two that the dilemma of art education lies. She sees the educational approach as the custodian of the Enlightenment legacy through a teaching relationship with the recipient, who is thus objectified. The charismatic approach is, instead, rooted in a Romantic ideology and claims that the central artistic experience is one of feeling rather than reason. Methodical learning is not deemed to bring any essential qualities since the artwork is able to speak directly to the viewer across all barriers, regardless of education and social class.³

Historically, these two approaches have often existed in parallel, albeit with one having the upper hand. The early history of the museum was dominated by the educational approach. It was boosted in the 19th century when the audience's lack of the necessary previous knowledge became apparent. During the 20th century, with the advent of modernism in museums, the educational approach was regarded with suspicion. Lindberg notes that the educational approach became obsolete, partly because with modernism there was no longer any fixed content to teach, and partly because of a growing distrust of authority, which culminated in the student revolt of 1968. Parallel to the development of art away from tradition, the modernising effect which the German social researcher Thomas Ziehe calls 'cultural release' left more room for subjective interpretation.⁴ When

minerande. Den stärktes under 1800-talets gång när publikens avsaknad av nödvändiga förkunskaper blev uppenbar. Under 1900-talet, med modernismens intåg på museerna, kom uppfostrarhållningen att misstänkliggöras. Lindberg konstaterar att uppfostrarhållningen blev obsolet, dels på grund av att det med modernismen inte längre fanns något fast innehåll att lära ut, dels på grund av en växande misstro mot auktoriteter, vilken kulminerade med studentrevolten 1968. Parallellt med konstens frigörelse från traditionen har den moderniseringseffekt som den tyske samhällsforskaren Thomas Ziehe kallar kulturell friställning lämnat ökat utrymme för subjektiva tolkningar.⁴ När den ostörda konstupplevelsen prioriterades öppnade det för den karismatiska hållningen. Idag har pendeln återigen svängt.

Lindbergs uppdelning är daterad då pedagogiken idag också arbetar med andra strategier, som att ställa kritiska frågor till verket, temavisningar med mera.⁵ Dialogen har i högre grad hamnat i fokus i den pedagogiska diskussionen. Med formuleringen av begreppet ”den gemensamma bilden”, som syftar på det ömsesidiga tankeutbytet kring bilder, intar Lindberg en position som ligger närmare den dominerande ståndpunkten i dagens debatt.⁶

Var står konstpedagogiken idag? Ett projekt som försöker besvara den frågan är den studie som gavs ut av Nordiska Akvarellmuseet 2009, *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, författad av Venke Aure, Helene Illeris och Hans Örtengren.⁷ I projektet har den pedagogiska verksamheten vid fem konstinstitutioner i Norden studerats: Kiasma i Helsingfors, Moderna Museet i Stockholm, Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design i Oslo, Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn samt Statens Museum for Kunst i Köpenhamn. Forskarna har kartlagt och kritiskt granskat den pedagogiska verksamhet som bedrivs på museerna samt hur museerna talar om pedagogik internt och externt. Författarna gör en användbar distinktion mellan olika former av konstpedagogiska strategier:

- * Den *konstorienterade*, som är fokuserad på att förmedla kunskap om konsten, det vill säga på upplysning/bildning ur ett sändarperspektiv. (Kan jämföras med vad Lindberg kallar uppfostrarhållningen.)

the focus shifted to the undisturbed artistic experience, the way was open for the charismatic approach. Today the pendulum has swung back again.

Lindberg's categorization is dated because today education also works with other strategies, such as asking critical questions of the work, thematic shows, et cetera.⁵ The educational debate has focused increasingly on dialogue. With her formulation of the concept of a 'common image', which refers to mutual exchange of ideas on images, Lindberg moves closer towards the dominant position in the current debate.⁶

Where is art education today? A project that tries to answer that question is a study published by the Nordic Watercolour Museum in 2009, *Konsten som läranderesurs: Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer* [Art as a Learning Resource: The Approach to Learning, Teaching Strategies and Social Inclusion in Nordic Art Museums], by Venke Aure, Helene Illeris and Hans Örtengren.⁷ The researchers studied the educational activities in five art institutions in the Nordic countries: Kiasma in Helsinki; Moderna Museet (Modern Museum) in Stockholm; the National Museum of Art, Architecture and Design in Oslo; the Nordic Watercolour Museum in Skärhamn and the National Gallery of Denmark in Copenhagen. The researchers identified and critically examined the educational activities of the museums and their approach to teaching both within and outside the museum's walls. The authors make a useful distinction between different types of art teaching strategies:

- * *Art-oriented*, which focuses on communicating knowledge about art, i.e. enlightenment/education from a transmitter perspective (can be compared with what Lindberg calls the educational approach);
- * *Experience-oriented*, geared towards entertaining the audience and giving them an experience, i.e. focused on the recipient (can be compared with what Lindberg calls the charismatic approach);
- * *Relationship-oriented*, aiming at better communication and participation (can be compared with what Lindberg calls the common image).

An interesting finding in the survey is that the museums' official policies on art education do not always mirror reality. For example, museum representatives tend to advocate relationship-oriented education, but in prac-

- * Den *upplevelseorienterade*, som är inriktad mot att underhålla åhörarna och ge dem en upplevelse, det vill säga som utgår från mottagaren. (Kan jämföras med vad Lindberg kallar den karismatiska hållningen.)
- * Den *relationsorienterade* som syftar till utvecklad kommunikation och deltagande. (Kan jämföras med vad Lindberg kallar den gemensamma bilden.)

Ett intressant resultat av undersökningen är att museernas officiella deklarationer om konstpedagogik inte alltid stämmer överens med praktiken. Det är exempelvis vanligt att museiföreträdare talar för en relationsorienterad pedagogik, men när det kommer till praktiken är den formen ett undantag, bland annat beroende på att den är mer tids- och resurskrävande. Den bedrivs främst i enskilda projekt. Forskarna har vidare noterat en diskrepans mellan museiledningens ofta mer konstorieneterade synsätt och pedagogernas ambition att arbeta relationsorienterat. Pedagogik och tillgänglighet lyfts visserligen fram som ett viktigt område i dokument och intervjuer, men chefer och curatorer understryker att det inte får ske på bekostnad av konstens kvalitet och integritet. Om museerna vill nå ut till andra grupper än de som redan är i besittning av kulturellt kapital måste de ge avkall på konstens exklusivitet och föreställda autonomi, hävdar Örtengren.⁸ För att lyckas få grupper som annars inte kommer till museet att känna sig välkomna och engagera sig måste mottagargruppens särskilda behov och intressen bemötas, skriver Illeris.⁹ Projektet påvisar också en annan intressant diskrepans, nämligen den mellan skolpersonalens och konstpedagogernas lärandesyn. Hos de lärare som bokar visningar finns en förväntan på faktakunskaper, medan pedagogerna inte vill ge färdiga svar utan snarare få eleverna att tänka själva. Men en relationsorienterad pedagogik ställer också högre krav på publiken. Verkets mening förstås här inte som något som ligger förborgat i verket. Snarare ses mening som processuell, något som uppstår i dialogen, understryker Aure.¹⁰

Studien visar att de undersökta museerna ger uttryck för en lärandesyn präglad av en ambivalens mellan å ena sidan relations- och kontextorienterade perspektiv, å andra sidan en mer konstorieneterad

tice this form is the exception, partly because it places greater constraints on time and resources. It is used primarily in individual projects. The researchers also noted a discrepancy between the museum management's often more art-oriented approach and educators' desire to work in a more relationship-oriented way. Education and access are highlighted as important areas in the documents and interviews, but managers and curators stress that this must not be at the expense of artistic quality and integrity. If museums want to reach out to groups other than those which already possess cultural capital, they must forsake art's exclusivity and imagined autonomy, argues Örtengren,⁸ while Illeris maintains that if we are to manage to get groups that would not normally visit a museum to feel welcome and involved, the target group's specific needs and interests must be addressed.⁹ The project also reveals another interesting discrepancy, namely that between the teaching approach of school staff and art educators. The teachers who book the visits expect the emphasis to be placed on factual knowledge, whereas art educators would rather help students think for themselves than supply ready-made answers. But a relationship-oriented type of education also places greater demands on the audience. Aure emphasizes that the meaning of the work is not understood, here, as something that lies hidden within it, but rather as something procedural that occurs in the dialogue.¹⁰

The study shows that the museums surveyed reflect an educational approach that is characterized by ambivalence between, on the one hand, the relational and context-oriented perspective and, on the other, a more art-oriented approach from a transmission perspective. Where research is carried out in these museums, it rarely focuses solely on art education, even though education is often highlighted as a priority area. The Nordic Watercolour Museum is the only museum to engage in research in this field in the longer term. The report notes that education research is fragmentary and unsystematic. Owing to a lack of research structures, research depends on individual efforts. There is no institution for or academic tradition of research in art education, despite some pioneering efforts.¹¹

lärandesyn med sändarperspektiv. I den mån det förekommer forskning på de undersökta museerna så är den endast undantagsvis inriktad mot konstpedagogik, trots att pedagogiken ofta lyfts fram som ett prioriterat område. Nordiska Akvarellmuseet är det enda av museerna som satsat mer långsiktigt på forskning på området. Forskningen om pedagogik är enligt rapporten fragmentarisk och osystematisk. Eftersom forskningsstrukturer saknas är forskningen avhängig enskilda personers insatser. Det finns ingen institution för, eller akademisk tradition av, forskning om konstpedagogik, trots pionjärinsatser.¹¹

KONSTMUSEET I EN FÖRÄNDERLIG OFFENTLIGHET

De första konstmuseerna hade sitt ursprung i kungliga eller furstliga samlingar som varit förbehållna en mindre krets. Konsten i dessa samlingar var skapad för en bildad publik som kunde avkoda allegorierna och uppskatta verkens estetiska kvaliteter. Med franska revolutionen och den republikanska regimens symboliska öppnande av det kungliga palatset Louvren som konstmuseum 1793 kom konsten andra samhällsskikt till del. Vem som helst kunde ta del av den. Men kunde alla för den skull förstå den? 1800-talets karikatyrteckningar driver med människor som var obekanta med museets uppförandekoder, inte kunde sin konsthistoria och lade mer vikt vid verkens motiv än framställningen av det.¹²

Historiskt har konsten tjänat olika funktioner, inte minst som religiös och politisk propaganda, men den har också haft didaktiska funktioner. Med det fria konstlivets födelse blev kulturen både en vara och ett medel för social distinktion. Eftersom de referensramar som krävs för att förstå konst knappast förmedlas alls i skolan innebär det att de delar av befolkningen som inte kommer från kulturella hem eller saknar högre utbildning i praktiken stängs ute från konsten. När konsten genom museerna görs till allmän egendom uppstår en paradoxal situation där publiken förvisso äger konsten men inte förmår tillägna sig den.

ART IN A CHANGING PUBLIC REALM

The first art museums originated in royal or princely collections that were reserved for a select few. The art in these collections was created for an educated audience who were able to decode the allegories and appreciate the aesthetic qualities of the works. With the French Revolution and the republican regime's symbolic opening of the Louvre royal palace as a museum of art in 1793, art was opened up to other sections of society. Anyone could be part of it. But did that mean that anyone could understand it? The cartoons of the 19th century made fun of people who were unfamiliar with the museum's codes of conduct, did not know their art history and put more emphasis on the inspiration behind the work than on the way it was portrayed.¹²

Historically, art has served various functions, not least as religious and political propaganda, but it has also had a didactic function. With the birth of a free culture of art, culture became both a commodity and a means of social distinction. Since the frames of reference that are needed to understand art are often not provided at school, those sections of the population that do not come from a cultural background or have missed out on higher education are effectively locked out of art. When museums bring art into the public domain a paradox arises: the public owns the art but is unable to take cultural ownership of it.

The fact that museum visits are a class issue was shown in a 1960s study by Pierre Bourdieu and Alain Darbel, and published in *L'amour de l'art: Les musées d'art européens et leur public* (1969).¹³ Although the museum does not set up any external obstacles there are, according to Bourdieu and Darbel, a number of exclusive codes. One example is the presentation of aesthetic experience as being exclusive to a select few.¹⁴ The authors argue that museums maintain the status quo by expecting visitors to have the previous knowledge that is needed to take ownership of art. The upper classes and the educated are over-represented amongst museum visitors, while the working class visit museums to a lesser extent and rural populations hardly at all. This can be explained by the visitors' *habitus* – an individual's attitudes and acquired patterns of behaviour as reflected in lifestyle, tastes, values, and ways of seeing the world. *Habitus* both depends on and reproduces relations of power, including class. According

Att museibesök är en klassfråga påvisades i den studie som Pierre Bourdieu och Alain Darbel genomförde på 1960-talet och som publicerades i *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (1969).¹³ Fastän museet inte sätter upp några yttre hinder finns det enligt Bourdieu och Darbel en rad uteslutande koder. Framställningen av den estetiska erfarenheten som något exklusivt, till för ett fåtal utvalda, är ett exempel.¹⁴ Författarna hävdar att museerna upprätthåller status quo genom att förutsätta att besökarna redan har den bildning som krävs för att ta till sig konsten. Överklassen och de högtbildade är överrepresenterade bland museibesökarna, medan arbetarklassen i mindre utsträckning besöker museer och landsbygdsbefolkningen nästan inte alls. Förklaringen är besökarnas *habitus* – en individs handlingsdispositioner, inlärd handlingsmönster som kommer till uttryck i livsstil, smak, värderingar och sätt att se på världen. *Habitus* är både beroende av och reproducerar maktrelationer, däribland klass. Enligt Bourdieu och Darbel ”talar konstverk för sig själva” enbart till dem som redan besitter de estetiska koder som behövs för att dechiffrera deras mysterier. Överklassens privilegierade förhållande till kultur kan ses som legitimt eftersom endast de som exkluderar sig själva exkluderas. Men självexkluderingen är också den mest effektiva. Någoting gör att människor av en viss social grupp uppfattar att konsten inte tillhör dem. Arkitekturen, liksom koder rörande beteende, bidrar av allt att döma till denna upplevelse av att vara utesluten. Behov av kultur skiljer sig från naturbehovet, påpekar författarna. Det finns inte där från födseln. Intresset för konst måste väckas och det sker genom uppfostran och utbildning.¹⁵

För att förstå konst krävs sammanhang. Modernismens dissonanser, förvrängningar, abstraktioner och provokationer var svårsmälta för gemene man, liksom dagens installationer och videoverk kan vara det. Inte för att de i sig är så komplexa och svårbegripliga, utan därför att de bryter med den breda publikens konstbegrepp och ofta konservativa smak. Då som nu kräver denna splittring en förmedlare, en roll som intagits av konstpedagogen. Behovet uppstår då museihängningen vanligen inte ger någon vägledning utöver elementära uppgifter om konstnär, titel, årtal och teknik.

Konstpedagogiken måste förstås i relation till konstmuseernas publika uppdrag, innefattande inte bara samlande och visande av konst utan också förmedling av densamma. I regleringsbrevet till

to Bourdieu and Darbel, ‘art speaks for itself’ only to those who already possess the aesthetic codes needed to decipher its mysteries. The upper classes’ privileged relationship with culture can be seen as legitimate because only those who exclude themselves are excluded. But self-exclusion is also the most effective form of exclusion. Something makes people from a particular social group think that art does not belong to them. It would appear that architecture and codes of behaviour help to create this feeling of being excluded. The authors point out that the need for culture differs from the need for nature, as it is not present from birth. An interest in the arts must be fostered and this is done through education and training.¹⁵

Understanding art requires a context. Modernism’s dissonances, distortions, abstractions, and provocations were difficult to digest for the average person, just as today’s installations and video works can be. Not that they are so complex and arcane in themselves, but because they break with the general public’s concept of art and often conservative taste. Then, as now, this schism calls for an intermediary: a role taken up by the art educator. The need for one arises when a display tends not to provide any guidance other than the most basic information about the artist, title, year, and technique.

Art education must be understood in relation to the art museum’s public mission, which is not only to collect and display art but also to communicate it. The steering documents of Moderna Museet state that ‘Moderna Museet’s objective is to collect, preserve, exhibit and communicate 20th- and 21st-century art of all kinds.’ They also states that Moderna Museet shall ‘show how art relates to the development of society and art from earlier periods.’¹⁶ Of the Nationalmuseum it states:

The Institution is responsible for promoting the arts, interest in art and art history. The Institution shall in particular show how older art forms relate to contemporary art and society and promote artistic and cultural renewal.¹⁷

Communication is also part of the main duty of municipal museums. But how should it be done?

Moderna Museet står det: "Moderna museets uppgift är att samla, bevara, visa och förmedla 1900- och 2000-talskonsten i alla dess former". Vidare står det att Moderna Museet ska "levandegöra konsten och dess samband med både samhällets utveckling och äldre konstformer".¹⁶ Om Nationalmuseum sägs:

Myndigheten har till uppgift att främja konsten, konstintresset och konstvetenskapen. Myndigheten ska särskilt levandegöra de äldre konstformerna och deras samband med den nutida konsten och samhällets utveckling samt verka för konstnärlig och kulturell förnyelse.¹⁷

Förmedling ingår även i de kommunala museernas uppdrag. Men hur ska det genomföras?

DET MUSEALA UPPDRAGET

Museernas syn på pedagogik grundar sig på hur de definierar sitt museala uppdrag i stort. I *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums* (1995) urskiljer Carol Duncan två ideal som ofta stått i opposition mot varandra: det utbildande respektive det estetiska museet, vilket är ett annat sätt att begreppsliggöra konflikten mellan att sätta publiken eller konsten i centrum.¹⁸ Det utbildande museet erkänner avståndet mellan konsten och publiken och strävar efter att överbrygga det genom instruktion. Där är publikens lärande huvudsaken, varför dessa museer tenderar att använda konsten på ett mer instrumentellt sätt. I det estetiska museet ses konstverket istället som ett självtillräckligt original vars estetiska kvalitet är omedelbart tillgänglig för alla och envar, varför all extra information anses vara överflödigt. Inget bör störa den rena konstupplevelsen. Därför konstrueras utställningsrummen som avskalade, neutrala rum med vita väggar och väl tilltaget avstånd mellan verken i syfte att understödja kontemplerationen av det autonoma verket. Översatt till museipedagogiska termer kan vi tala om en konst- respektive upplevelseorienterad konstpedagogik. Terrängen är mer komplex men begreppen kan ändå användas som två strukturerande poler, vilket också görs av

THE MUSEUM'S MISSION

The approach that museums take to education is based on their vision of the museum's mission in general. In *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums* (1995), Carol Duncan distinguishes two ideals that have often stood in opposition to each other: the educational museum and the aesthetic museum, which is another way of conceptualizing the conflict between focusing on the public or on the art.¹⁸ The educational museum recognizes the distance between art and the public and seeks to overcome it through education. Educating the public is paramount here, which is why these museums tend to use art in a more instrumental way. Conversely, the aesthetic museum sees the artwork as a self-sufficient original whose aesthetic quality is immediately accessible to absolutely everyone; any additional information is deemed to be superfluous. Nothing should interfere with the pure experience of art. Consequently, exhibition spaces are designed as neutral, bar rooms with white walls and ample distance between the works in order to facilitate contemplation of the autonomous work. In museum education terminology, this translates into an art-oriented and an experience-oriented approach to art education. The terrain is somewhat more complex but the concepts can still be used as two structuring poles, as do several of the scholars I refer to below. In recent years, these two views have been challenged by a more relational, participatory pedagogy.

The debate may give the impression that art museums have gradually been becoming aware of their public responsibilities, a process that has involved moving on from the previous art-centred focus to today's critical canonical perspective based on gender and ethnicity, with thematic displays and an emphasis on accessibility. But this is no linear development. A closer study of museum history shows that the aesthetic museum is a relatively late invention. The museums of the 19th century focused more closely on education than did those of the 20th century.

Officially charged with representing the nation's cultural history, 19th century art museums were given prominent places in the capitals of Europe, with grand architecture often inspired by antiquity. Duncan describes the Louvre as a new ceremonial space that not only redefined visitors' political identity but also ascribed new meaning to the items on

flera av de forskare jag refererar till längre fram. Som tidigare påtalats har dessa två synsätt på senare år utmanats av en mer relations- och deltagarorienterad pedagogik.

Av debatten kan man få intrycket att konstmuseerna genomgått en process av medvetandegöring kring sitt publika ansvar, från att konsten tidigare stått i fokus till dagens kritiska perspektiv på kanon utifrån genus- och etnicitetsaspekter med tematiska hängningar och betoning av tillgänglighet. Men utvecklingen är inte linjär. Ett närmare studium av museernas historia visar att det estetiska museet är en relativt sen uppfinning. 1800-talets museer hade ett starkare fokus på utbildning än 1900-talets.

Med den tillskrivna uppgiften att representera nationens kulturhistoria gavs 1800-talets konstmuseer framträdande platser i Europas huvudstäder, med imposant arkitektur som ofta anspelade på antiken. Duncan beskriver Louvren som ett nytt ceremoniellt rum som inte bara omdefinierade besökarnas politiska identitet utan också tillskrev de objekt som visades ny mening. Samlingen organiserades enligt ett nytt system för att visa på utveckling och skolor. Upprättandet av en konsthistoria skedde parallellt med museernas framväxt under 1800-talet.¹⁹ Samtidigt knöts denna konsthistoria till en berättelse om den franska nationen och folkets frigörelse. Inom aristokratin hade man odlat den goda smaken som klass- och statusmarkör. I motsats till detta tilltalade konstmuseet sina besökare som medborgare av bourgeoisien, vilka trädde in i museet på jakt efter upplysning och njutning.²⁰

I *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics* (1995) ställer Tony Bennett museets ursprung i förbindelse med tidens "lägre" nöjen som marknader, nöjesfält och världsutställningar.²¹ Han hävdar att museet uppstod ur dessa praktiker lika mycket som ur furstliga palats. Med det i åtanke bör 1800-talets museer liknas vid folknöjen snarare än tempel för estetisk kontemplation. Stora publikskaror tog sig dit, ofta utan kunskap om konsten.²²

Under 1800-talet dominerade tanken att museets första uppdrag är att fostra besökarna moraliskt, socialt och politiskt. I det viktoriaanska Englands industristäder växte ett fattigt proletariat fram med social oro som följd och tanken på museet som en institution för social kontroll och utbildning slog rot. Mot museet projicerades politiska idéer, farhågor och förhoppningar.²³ Många av 1800-talets nya

display. The collection was organized according to a new system with an eye to development and schools. Art history was established as a subject in parallel with the expansion of museums in the 19th century.¹⁹ At the same time, this art history was dovetailed with a narrative about the French nation and the liberation of the French people. The aristocracy had cultivated good taste as a marker of class and status. In contrast, the art museum addressed its visitors as citizens of the bourgeoisie, who came to the museum in search of enlightenment and enjoyment.²⁰

In *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics* (1995), Tony Bennett links the origins of the museum to the 'lower' pleasures of the time such as markets, funfairs and world exhibitions.²¹ He argues that the museum was born of these just as much as of royal palaces. With that in mind, 19th-century museums should be likened to public entertainment rather than temples of aesthetic contemplation. Large crowds would visit them, often without any knowledge of art.²²

With democratization and a growing labour movement in many countries, museums also began to target the working class. In Sweden in particular, the public education movement was strong during the 20th century. Working with adult-education institutes, art museums took it upon themselves to bring art to the people and develop the public's taste. Today, the educational movement has declined in importance and the museum has become a mix of commercial establishment, experience centre, training centre and meeting place. But the belief in the positive impact of art on citizens lives on, although today this tends to be discussed in terms of democracy rather than improving the mind.

The 19th century was dominated by the idea that a museum's principal task was to educate visitors morally, socially, and politically. The industrial cities of Victorian England saw the emergence of an impoverished proletariat leading to social unrest; as a result, the idea of the museum as an institution for social control and education took hold. Political ideas, hopes, and fears were projected onto museums.²³ Many of the new museums of the 19th century put arts and crafts together, as did the influential South Kensington Museum (now the Victoria and Albert Museum) in London, which opened in 1857 under its director, Henry Cole (1808–1882), who was also deeply committed to educational issues. South Kensington Museum was administered by the Department of Education and was charged with serving a wide audience.²⁴ At the time, the distinction between art and popular culture was not as strong as it was

museer blandade konst och konsthantverk, exempelvis det inflytelserika South Kensington Museum (nuvarande Victoria and Albert Museum) i London som öppnade 1857 med Henry Cole (1808–1882) som direktör – för övrigt starkt engagerad i pedagogiska frågor. South Kensington Museum administrerade under utbildningsbyrån och hade i uppdrag att tjäna en bred publik.²⁴ Åtskillnaden mellan konst och populärkultur var inte lika stark då som senare. Att sudda ut gränsen mellan konst och hantverk var en medveten agenda i Arts and Crafts-rörelsen, där estetiska värden skulle integreras i den vardagliga miljön och arbetet. Under 1800-talet samlade museerna inte bara originalverk utan även gipser som användes i pedagogiskt syfte för att symboliskt demonstrera hur den samtida konsten vilade på antiken. Gipser, kopior och reproduktioner användes också i studiesyfte. Under seklets sista decennier ökade betoningen på konst och originalverk. Museerna började betrakta konst som bärare av andliga kvaliteter.²⁵ Konsten särskiljdes från sin historiska kontext och placerades i avskalade rum för estetisk kontemplation. Autenticitet sattes i förgrunden. Denna kult av originalet innebar ett skifte i den museala praktiken, i vad man samlade, hur man visade samlingen och hur man definierade konst.²⁶ Kopior användes fortsättningsvis endast för utbildning av konstnärer.²⁷

Med demokratiseringen och en växande arbetarrörelse i många länder började museerna även att rikta sig till arbetarklassen. Inte minst i Sverige har folkbildningsrörelsen varit stark under 1900-talet. Konstmuseer tog på sig uppgiften att i samverkan med studieförbund föra ut konsten till folket och utveckla medborgarnas smak. Idag har bildningsrörelsen minskat i betydelse och museet förvandlats till en blandning av kommersiell inrättning, upplevelsecentrum, utbildningscentrum och mötesplats. Men tron på konstens positiva inverkan på medborgarna lever kvar, även om den idag kommer till uttryck i formuleringar om demokrati snarare än förädlad sinne.

Under senare år har den estetiska museihängningen kompletterats av curerade, tematiska iscensättningar. I dessa sammanhang får konsten en ny funktion som kan vara både instrumentell och kritisk men sällan intresselös, i Kantiansk mening, som i det estetiska konstbegreppet.²⁸ Samlingarnas föremål anses inte längre kunna tala för sig själva och i kraft av sin unicitet bära en berättelse. Museernas uppgift föreställs inte enbart vara att bevara och visa en mängd

to become. Blurring the boundaries between art and craft was a deliberate agenda of the Arts and Crafts movement, which wanted aesthetic values to be integrated into the everyday environment and the workplace. During the 19th century, museums not only collected original works but also plaster casts that were used for educational purposes to symbolically demonstrate how contemporary art was underpinned by the ancient world. Plaster casts, copies, and reproductions were also used for study. During the last decades of the century, the emphasis shifted to art and original works. Museums began to regard art as the bearer of spiritual qualities.²⁵ Art was divorced from its historical context and placed in a bare room for aesthetic contemplation with the focus on authenticity. This cult of the original was a shift in museum practice in terms of what was collected, how the collection was displayed, and how art was defined.²⁶ Copies were still in use but only for training artists.²⁷ In recent years, aesthetic displays have been accompanied by curated, thematic staging. In this context, art acquires a new feature which may be both instrumental and critical but rarely 'without interest', in the Kantian sense, as with the aesthetic concept of art.²⁸ The objects in the collection are no longer deemed to be able to speak for themselves and tell a story by virtue of their uniqueness. The task of the museum is not seen as merely preserving and displaying a variety of objects but also to stimulate debate. The democratization of the museum is part of a larger social transformation. In recent decades, the field of museum studies has seen strong criticism of the traditional, Western museum for its Eurocentric approach and patriarchal structure. But it is mainly external factors, such as policy directives and financial considerations, that have forced these museums to re-prioritize. Museums have become dependent on attracting large audiences in order to obtain admission revenue and attract sponsors. Blockbuster exhibitions have thus become a permanent feature of major museums, which in turn calls for a greater effort on the educational side. In order to reach out to new groups, museums need to develop new strategies. As a result, education, information, marketing, websites, seminars and lectures have come to play an increasingly important role in their work. The museum's mission has expanded.

 UTOPIAN EXPECTATIONS

Why then do we care about everyone visiting museums when the same is not true for, for example, sporting events? According to Andrew McClellan in *The Art Museum from Boullée to Bilbao* (2008), it is because we still have utopian expectations of the museum and the role of art in society.²⁹ But the bourgeoisie, which promoted the national public sphere that from the late 18th century on formed the basis for the culture of art, is not what it once was.³⁰ If the modern museum of the 19th century was conceived as a manifestation of bourgeois self-consciousness, the museum of today targets a less homogeneous group in terms of social class, nationality, cultural and ethnic background, education, et cetera. Despite this ambition, the audience of the art museum is still dominated by the educated middle class. But while the middle class has grown, thus widening the audience base for museums, new subclasses have emerged, particularly in large urban immigrant neighbourhoods where many people do not take part in public culture. One of the museum's challenges today is to reach out to these groups. The museum's relationship to the public domain raises the question of whose story to tell, who is to represent and be represented. Here, museums have a responsibility to extend their field of vision. Despite significant demographic changes in many Western countries the museums have changed very little. Major ethnic groups are conspicuously absent from the galleries, whether as artists or audience.

In recent decades museums have shifted their focus from art back to the public, but not back to the 19th-century view that museums had of the public as embodying the general citizenry of the nation. Given that the perspective today is more receiver-oriented, museums need to differentiate their view of the audience. The goal is partly to attract new groups to the museum and partly to establish a dialogue with them and get them more involved. In order to do this, museums have to rethink a number of areas. From this perspective, art no longer has any natural authority in itself, but only to the extent that it can be made relevant to people. Audience research has thus become an increasingly important tool for measuring visitor experience and what they get out of the museum. Few people today believe that art is able to speak of its own accord across all cultural barriers. The lack of contexts in which

föremål utan också att väcka debatt. Demokratiseringen av museet är en del av en större samhällsomvandling. På det museologiska fältet har kritiken mot det traditionella, västerländska museet, för dess eurocentrism och patriarkala struktur, varit stark de senaste decennierna. Men det är främst yttre faktorer, som politiska direktiv och ekonomiska villkor, som tvingat fram en omprioritering. Museerna har blivit beroende av att locka en stor publik för att få entréintäkter och dra till sig sponsorer. Blockbusterutställningar har därför blivit ett stående inslag på de större museerna, vilket i sin tur kräver mer pedagogiska insatser. För att nå ut till nya grupper måste museerna utveckla nya strategier. Pedagogik, information, marknadsföring, webbplatser, seminarier och föreläsningar har som en följd av detta kommit att spela en allt viktigare roll i verksamheten. Museets uppdrag har vidgats.

UTOPISKA FÖRVÄNTNINGAR

Varför bryr vi oss då om att alla ska gå på museer när vi inte gör det om exempelvis sportevenemang? Enligt Andrew McClellan är det för att vi fortfarande har utopiska förväntningar på museets och konstens roll i samhället, som han skriver i *The Art Museum from Boullée to Bilbao* (2008).²⁹ Men den borgarklass som bar upp den nationella offentlighet som från slutet av 1700-talet utgjorde grunden för konstkulturen är i dag inte vad den en gång var.³⁰ Om det moderna museet under 1800-talet koncipierades som en manifestation av borgarklassens självmedvetande så riktar sig museet idag till en mindre homogen grupp med avseende på klasstillhörighet, nationalitet, kulturell och etnisk härkomst, bildning et cetera. Trots denna ambition dominerar den utbildade medelklassen fortfarande konstmuseernas publik. Men samtidigt som medelklassen vuxit, och därmed ökat publikunderlaget för museerna, har nya underpositioner framträtt, inte minst i storstädernas invandrartäta förorter där många människor inte deltar i den offentliga kulturen. En av museets

utmaningar idag består i att nå dessa grupper. Museets relation till allmänheten berör frågan om vems historia som ska berättas, vem som ska representera och representeras. Här har museerna ett ansvar att vidga sitt synfält. Trots stora demografiska förändringar i många av västländerna har museerna ändrats väldigt lite. Stora etniska grupper lyser med sin frånvaro i salarna, både bland konstverkens upphovsmän och i publiken.

Under de sista decennierna har det skett en förskjutning av fokus i museernas verksamhet från konsten tillbaka till publiken, men inte tillbaka till 1800-talsmuseernas bild av publiken som en allmänhet av medborgare i nationen. Eftersom perspektivet idag är mer mottagarorienterat måste museerna differentiera sin bild av publiken. Målet är dels att få nya grupper att komma till museet, dels att upprätta en dialog med dem och få dem att bli mer delaktiga. För att detta ska bli möjligt måste museerna tänka om på en rad områden. Utifrån detta perspektiv har konsten inte längre någon självklar auktoritet i sig, utan endast i den mån den kan göras relevant för människor. Med denna utveckling har publikundersökningar blivit ett allt viktigare instrument för att mäta besökarnas upplevelse och vad de får med sig från museet. Få tror idag att konsten förmår tala av egen kraft över alla kulturella barriärer. Avsaknad av sammanhang att placera in konsten i gör att man riskerar att gå miste om väsentliga upplevelser, kunskaper och perspektiv.

Förvandlingen från furstliga samlingar till publika museer väckte frågan om museets relation till publiken. Redan 1909 skrev Benjamin Ives Gilman (1852–1933), sekreterare vid Boston Museum of Fine Arts: "The problem of the present is the democratization of museums: how they may help to give all men share in the life of the imagination."³¹ Hur det ska ske har det rått skiftande uppfattningar om. Offentliggörandet av kungliga eller furstliga samlingar var inte okomplicerat. Representanter för museerna frågade sig oroligt vad denna överexponering för konst skulle leda till och hur man skulle hantera den ovana publikens opassande beteende. Initialt gjordes mycket lite för att hjälpa besökarna att orientera sig, men under 1800-talets gång blev undervisning en allt viktigare prioritet för museerna. Växande samlingar gjorde det svårare att överblicka och ta till sig konsten. Det höjdes röster för tydligare hängning, urval och klassificeringssystem. Men det skapades också pedagogiska program.³²

to place art creates a risk of missing out on essential experiences, skills and perspectives.

The shift from princely collections to public museums raised the question of the museum's relationship to its audience. As early as 1909 the secretary of the Boston Museum of Fine Arts, Benjamin Ives Gilman (1852–1933), wrote: "The problem of the present is the democratization of museums: how they may help to give all men a share in the life of the imagination."³¹ There have been differing views on how this should happen. Opening up the royal or princely collections to the public was not a straightforward exercise. Museum representatives wondered anxiously what this overexposure to the arts would lead to and how to deal with the unfamiliar audience's inappropriate behaviour. Initially little was done to help visitors find their way around, but during the 19th century education became an increasingly important priority for museums. The expanding collections made it more difficult to gain an overview of art and appreciate it. There were calls for clearer displays, selection and classification systems. But educational programmes were also launched.³²

As a public arena for entertainment, education, and criticism, the museum also became a social meeting place where the needs of different social classes clashed. In more than one sense, art museums and education were intertwined. The traditional copying, that art students had practised for centuries, moved into the galleries of the museums and art academies were built next to them. With the breakthrough of the avant-garde, copying ceased and the artist's close relationship with the museum was broken.³³ Writing from an American standpoint in 1908, Benjamin Richard Andrews concluded in *Museums of Education: Their History and Use*:

The obvious work of the museum is to provide objects for public inspection; but since it deals with objects which as knowledge are often ambiguous and on a lower level of elaboration than printed books, its staff must include scientists able to put meanings upon objects, arrange them in orderly system for observation, and write systematic accounts of them.³⁴

As a spokesman for the educational museum, Andrews stressed the need for instruction in order to make the works understandable. But he also saw the potential for using them in teaching at different levels and therefore advocated that museums should be more closely linked to schools and universities.

Som en offentlig arena för nöje, utbildning och kritik blev museet också en social mötesplats där behoven hos olika sociala skikt bröts mot varandra. I fler än en bemärkelse var konstmuseer och utbildning sammantvinnade. Det traditionella kopieringsförfarandet, som konststudenter utövat i århundraden, flyttade in i museisalarna och konstakademier byggdes i anslutning till museerna. Med avantgardets genombrott upphörde kopierandet och konstnärernas nära relation till museerna bröts.³³ 1908 skrev Benjamin Richard Andrews i *Museums Of Education. Their History And Use* utifrån en amerikansk horisont:

The obvious work of the museum is to provide objects for public inspection; but since it deals with objects which as knowledge are often ambiguous and on a lower level of elaboration than printed books, its staff must include scientists able to put meanings upon objects, arrange them in orderly system for observation, and write systematic accounts of them.³⁴

Som talesman för det utbildande museet betonade Andrews nödvändigheten av instruktion för att göra föremålen begripliga. Men han såg också en potential att använda dem i undervisning på olika nivåer och förespråkade därför att museerna skulle knytas närmare till skolor och universitet.

1930-talet innebar en förnyelse och utvidgning av de pedagogiska programmen i USA. Depressionen var också en tid av sociala program i det amerikanska samhället i stort. I *The Museum and the Community* (1932) argumenterade Paul Rea för att museerna skulle erbjuda bättre service till besökarna som kompensation för de skattemedel de mottog.³⁵ Philip Youtz (1895–1972), direktör för Brooklyn Museum of Art, ansåg att konst måste studeras i relation till ett sammanhang och inte kan förstås utan sociologiska, ekonomiska och socialhistoriska perspektiv – en uppfattning som ett par decennier senare skulle bli illegitim.³⁶ Anledningen till att museipedagogiken misslyckats var enligt Youtz att den gjort konsten till en idol. Men, som McClellan påpekar, gick tendensen i tiden i riktning mot esteticism och konst för konstens egen skull och Youtz fick ringa gehör för sina idéer.³⁷

The 1930s saw a renewal and extension of these educational programmes in the United States. The Depression was also a time of social programmes in American society at large. In *The Museum and the Community* (1932), Paul Rea argued that museums should offer better service to their visitors so as to compensate for the tax money they received.³⁵ The director of the Brooklyn Museum of Art, Philip Youtz (1895–1972), believed that art has to be studied in relation to a context and cannot be understood in isolation from its sociological, economic and social-historical perspectives – an idea that would lose its legitimacy a few decades later.³⁶ The reason why museum education failed was, according to Youtz, that it idolized art. But, as McClellan points out, the trend of the time was towards aestheticism and ‘art for art’s sake’ and Youtz received scant hearing for his ideas.³⁷

MODERNISM'S AESTHETIC IDEALS

Art before modernism remained largely true to traditional forms and ideals of beauty and harmony. It was not difficult to grasp what the image depicted. However, interpreting the image in terms of its symbols required a knowledge that the picture did not provide. During modernism, many artists started to experiment with form. Within a decade or so after the first cubist works of Pablo Picasso in 1907, the criteria had changed. The new art was seldomly incomprehensible, even if movements such as Surrealism were attracted to the irrational. Modernist art was created out of clear ideas and ideals, often expressed in polemical manifestos. But for an audience with very different aesthetic ideals, it was shocking.³⁸ As Lindberg says, the modernist avant-garde widened the gap between artist and audience, thereby increasing the need for art education.³⁹ Over time, a modernist aesthetic theory emerged in which pure form was described as the very essence of the work. An aesthetic appreciation of art’s pure relationships of colour and form should be encouraged; this took place in a type of space that became known as the ‘white cube’, which is both a physical and a mental construction. Based on this concept of art, the educator’s natural role becomes one of discretely steering the audience

Före modernismen höll sig konsten i stora drag till traditionella former och ideal om skönhet och harmoni. Det var ingen svårighet att avläsa vad bilden föreställde. För att däremot tolka det avbildade som symboler krävdes en kunskap som bilden inte tillhandahöll. Under modernismen började många konstnärer experimentera med formen. Inom något decennium efter Pablo Picassos första kubistiska verk 1907 byttes kriterierna ut. Den nya konsten var sällan obegriplig, även om rörelser som surrealismen lockades av det irrationella. Den modernistiska konsten skapades utifrån tydliga ideal och idéer, gärna formulerade i polemiska manifest. Men för en publik med helt andra estetiska ideal var den chockerande.³⁸ Som Lindberg skriver vidgade det modernistiska avantgardet klyftan mellan konstnären och publiken och ökade därmed behovet av konstpedagogik.³⁹ Med tiden utvecklades en modernistisk estetisk teori inom vilken den rena formen beskrevs som konstverkets frilagda essens. Den estetiska uppskattningen av konstens rena färg- och formrelationer skulle uppmuntras, vilket skedde genom den typ av rum som blivit känt som ”den vita kuben”, som är en fysisk men också mental konstruktion. Utifrån detta konstbegrepp blir pedagogens naturliga roll att diskret leda publiken fram till egna upplevelser, utan att tvinga på besökarna sin tolkning.

Efter andra världskriget kom modernismen att förbindas med frihetsvärden, i motsats till Nazitysklands neoklassicism och Sovjetunionens socialistiska realism.⁴⁰ Då de flesta amerikanska politiska företrädare var misstänksamma mot den europeiska modernismen och föredrog föreställande konst, som de upplevde lättare kunde kopplas samman med amerikanska värden och traditioner, så betraktades modern konst under kalla krigets era av en del politiska företrädare som en bärare av frihet. Den moderna konsten blev en symbol för de frihetsvärden som försvarades i väst i motsats till i Östblocket. Abstrakt västerländsk konst framträdde som apolitisk, i motsats till den socialistiska realism som försvarades av Sovjetunionen. I själva verket var många av de modernistiska konstnärerna politiskt engagerade på vänsterkanten.⁴¹ Men genom att fokusera på konstnärlig

towards its own experiences, without forcing his own interpretation on the visitors.

After World War II modernism began to be linked with values of freedom, as opposed to the neoclassicism of Nazi Germany and the Soviet Union's socialist realism.⁴⁰ Whereas most elected American officials were suspicious of European modernism and preferred representational art, which they felt could more easily be connected with American values and traditions, modernist art in the Cold War era was viewed by certain officials to be a bearer of freedom. Modern art became a symbol of the liberties embraced in the West in contrast to the restraints of the Eastern bloc. Abstract Western art was advanced as apolitical, in contrast to socialist realist works promoted by the Soviet Union. In fact, many modernist artists were politically committed leftists. However, with the focus on artistic freedom of expression, even they could be segued into further discussions of political freedom.⁴¹

The abstract and formal qualities of art were theorized by the former Trotskyist, Clement Greenberg, one of the leading art critics of the time. Art should be shown without any explanatory instructions, especially of the sociological kind. The ascetic displays put the aesthetic quality of art firmly in the centre from the 1930s and onwards, especially after World War II. Museums tended to target art historians and other specialists rather than the masses. During the same period visitor numbers fell significantly, according to McClellan.⁴²

The term ‘white cube’ was coined by the artist and art theorist Brian O'Doherty in his essay *Inside the White Cube: The ideology of the Gallery Space* (1976), to single out a type of display of which he was very critical himself.⁴³ O'Doherty defines the white cube as a physical construction that aims to eliminate everything from the work that might impinge on the fact that it is art, which means that art is cut off from its social and political context. It thus forms the basis for modernist art ideology and the notion of the autonomy of art. O'Doherty also sees it as being connected with the art market's need to idolize art. He wants to go beyond the borders of modernism and the white cube to open art up to a physical space and a social reality.

Alfred H. Barr, Jr. (1902–1981), who was the director of the Museum of Modern Art in New York City 1929–1943, is often cited as an exponent or even the originator of the white cube. In *Spaces of Experience: Art Gallery Interiors from 1800 to 2000* (2009), Charlotte Klonk argues that Barr's dis-

uttrycksfrihet kunde även dessa konstnärer placeras in i vidare diskussioner om politisk frihet.

Konstens abstrakta och formala kvaliteter teoretiserades av den före detta trotskisten Clement Greenberg, en av tidens ledande konstkritiker. Konsten skulle visas utan förklarande instruktioner, framför allt inte sociologiska sådana. Med asketiska hängningar ställdes konstens estetiska kvalitet i centrum, från 1930-talet och framåt men framför allt efter andra världskriget. Museerna riktade sig mer till konsthistoriker och andra specialister än till den breda massan. Under samma tid sjönk museernas besökssiffror kraftigt, enligt McClellan.⁴²

Begreppet den vita kuben myntades av konstnären och konstteoretikern Brian O'Doherty i essän *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space* (1976), i syfte att peka ut en visningsform som han själv är starkt kritisk till.⁴³ O'Doherty definierar den vita kuben som en fysisk konstruktion som syftar till att eliminera allt från verket som inkräktar på det faktum att det är konst, vilket gör att konsten skärs av från sin sociala och politiska kontext. Den är därmed ett fundament för den modernistiska konstideologin och föreställningen om konstens autonomi. O'Doherty ser den också som allierad med konstmarknadens behov av att göra konsten till idol. O'Doherty vill överskrida modernismens och den vita kubens gränser för att öppna konsten mot rummet och en social verklighet.

Alfred H Barr, Jr (1902–1981), direktör för Museum of Modern Art i New York 1929–1943, lyfts ofta fram som en exponent för eller rent av upphovsman till den vita kuben. I *Spaces of Experience. Art Gallery Interiors from 1800 to 2000* (2009) hävdar Charlotte Klonk att Barrs hängningar inte strävade efter den typ av slutna rum för andakt som begreppet den vita kuben implicerar, utan efter flexibla och anpassningsbara rum för didaktisk framställning av konstens utveckling. För det syftet var den vita väggfärgen lämplig.⁴⁴ Detta rum var ett, utifrån sin tids synsätt, neutralt och funktionellt utställningsrum, skriver Klonk. Som utslag av sitt behov av att upprätta modernismen som motståndare tenderar O'Doherty, enligt Klonk, att överdriva den ideologiska sidan i modernismens sätt att hänga konst. Klonk finner inte heller termen den vita kuben särskilt träffande eller användbar.

Visst är O'Dohertys postmoderna analys retoriskt tillspetsad, men han sätter ändå fingret på hängningens betydelse för hur konst

plays did not attempt to create that kind of enclosed place of worship that the concept of the white cube implies; he was aiming more for flexible, adaptable spaces that could be used for didactic displays of the development of art. White walls were suitable for this purpose.⁴⁴ For the parameters of the time, this was a neutral, functional exhibition space, says Klonk. Because of O'Doherty's need to see modernism as an antagonist, Klonk believes that he exaggerates the ideological aspect of modernism's approach to displaying art. She considers the term 'white cube' not to be particularly apposite or useful.

While O'Doherty's postmodern analysis is, of course, exaggeratedly rhetorical, he does single out the importance of the display in determining how art is perceived. Its supposed neutrality has helped to conceal the white cube's ideological basis, even though this ideology is not always as clear as O'Doherty would have us believe.

One of the aspects concealed by the aesthetic display of the white cube is art's often close ties with expressions of popular culture. The post-war cultural debate often made a sharp distinction between art and an emerging mass culture. One of the culture industry's harshest critics was the leading Frankfurt School theorist, Theodor W. Adorno.⁴⁵ But Greenberg also highlighted the chasm between the avant-garde, i.e. modernist art, and the kitsch served up by commercial culture.⁴⁶ This fear of contact with popular culture had the effect of distancing museums from the world around them.

THE SOCIAL MOVEMENTS AND FEMINIST CRITICISM OF THE 1960s

With the social unrest and economic crisis in the US in the 1960s, social activism entered the museum debate. The world outside the museum had changed radically but museums had not responded in kind; consequently, the strength of resistance to their policies took them by surprise. The protests also focused on the poor representation of women and ethnic minorities such as African Americans and, later on, Native Americans. The issues of popular culture and the place of local artists in museums were raised. A stumbling block in the newly awakened political

uppfattas. Just dess förmenta neutralitet har bidragit till att den vita kubens ideologiska fundament osynliggjorts, må vara att denna ideologi inte alltid är så tydlig som O'Doherty vill göra gällande.

En av de aspekter som osynliggörs med den vita kubens estetiserande hängning är konstens ofta nära samband till populärkulturella yttringar. I efterkrigstidens kulturdebatt gjordes ofta en skarp åtskillnad mellan konsten och den växande masskulturen. En av kulturindustrins hårdaste kritiker var Frankfurtskolans ledande teoretiker Theodor W Adorno.⁴⁵ Men även Greenberg såg en avgrund mellan avantgardet, det vill säga den modernistiska konsten, och kitschen, tillhandhållen av den kommersiella kulturen.⁴⁶ Denna beröringsskräck för populärkulturen fjärmade museerna från omvärlden.

1960-TALET'S SOCIALA RÖRELSE OCH FEMINISTISKA KRITIK

Med 1960-talets sociala oro och ekonomiska kris i USA kom den sociala aktivismen in i museidebatten. Världen utanför museerna hade förändrats radikalt men museerna hade inte hörsammat dessa stämningar och blev därför tagna på sängen av kraften i motståndet mot museernas politik. Protesterna gällde bland annat den usla representationen av kvinnor och etniska minoriteter som afroamerikaner och senare även ursprungsbefolkningen. Även frågan om populärkulturens och lokala konstnärers plats i museet väcktes. En stötesten i 1960-talets nyvaknade politiska medvetenhet var tillgänglighet – vilka som går på museum och varför. Bourdieus och Darbels rapport inspirerade till aktioner och protester, vilka lade grunden för det mer publika Centre Pompidou i Paris, ett kulturhus med lägre trösklar som öppnade 1977.⁴⁷

Konst av kvinnor och etniska minoriteter hade inte tagits upp i konstens tempel med hänvisning till kvalitet. Men kvalitetskriterierna var formulerade utifrån en vit, manlig utgångspunkt som framställdes som universell. ”Do women have to be naked to get into the Met. Museum?” frågade aktivist- och konstnärgruppen Guerrilla

consciousness of the 1960s was accessibility – who goes to museums and why. The report by Bourdieu and Darbel inspired action and protest, thus paving the way for the more public-oriented Centre Pompidou in Paris, a ‘lower threshold’ cultural centre which opened 1977.⁴⁷

Art by women and ethnic minorities had been excluded from the temples of art on grounds of quality. But the quality criteria were predicated on a white, male viewpoint that was presented as universal. A poster produced in 1989 by the activist and artist group Guerrilla Girls asked ‘Do women have to be naked to get into the Met. Museum?’, adding as a rider that ‘less than 5% of the artists in the Modern Art sections are women, but 85% of the nudes are female.’⁴⁸ The 1970s saw the mobilization of feminist art history. Linda Nochlin asked the seemingly obvious question that no one appeared to have asked before: ‘Why have there been no great women artists?’⁴⁹

The gender issue is also expressed in the way that museums value art education. This is an area that has traditionally been dominated by women.⁵⁰ Ever since they entered museums around the turn of the 20th century, educators have had a low-status position in the museum hierarchy; consequently, they found it difficult to influence the general approach. Curators (from the Latin *curare*, to look after) take care of the art while the public is taken care of by educators and volunteers.⁵¹ It was largely female volunteers who took care of the educational activities during the 19th century and well into the 20th century. This alarmed senior museum officials, who wanted to professionalize the education strand. Since art education focused primarily on children, it was seen as an extension of the domestic sphere.⁵² Consequently, many commentators felt that women were particularly well suited to the task, given the contemporary view of women’s role in society. Although women have since stepped out into the world of work, they still outnumber men as art educators. In Nordic art museums, white middle class women are overrepresented among art educators. This can pose a problem when it comes to fulfilling their mission to reach out to new groups. The art educator’s background is consistent with that of the average museum visitor, but not with that of inexperienced target groups. A homogeneous group of educators is expected to reach out to a heterogeneous group of visitors.⁵³

Despite the changes in society, curators continued to advocate the aesthetic ideal of the museum. At the same time, art education began to focus more on dialogue, which led to increased tension in museums.⁵⁴

Girls på en affisch från 1989 med underrubriken: "Less than 5% of the artists in the Modern Art sections are women, but 85% of the nudes are female."⁴⁸ Under 1970-talet mobiliserade sig den feministiska konsthistorieskrivningen. Linda Nochlin ställde den till synes självklara fråga som ingen verkade ha ställt förut: "Varför har det inte funnits några stora kvinnliga konstnärer?"⁴⁹

Genusproblematiken kommer även till uttryck i hur museerna värderar konstpedagogiken. Av tradition är konstpedagogiken ett område där kvinnor dominerat.⁵⁰ Alltsedan deras inträde på museerna kring sekelskiftet 1900 har pedagogerna haft en lågstatusposition i museihierarkin, vilket gjort att de haft svårt att få inflytande över verksamheten i dess helhet. Curatorerna (från latinets *curare* = vårda) tar hand om konsten medan publiken tas om hand av pedagoger och volontärer.⁵¹ Det var i stor utsträckning kvinnliga volontärer som skötte den pedagogiska verksamheten under 1800-talet och en bit in på 1900-talet, vilket oroad ledande museimän som ville professionalisera pedagogiken. Eftersom konstpedagogiken främst riktade sig till barn uppfattades den som en förlängning av hemmets sfär.⁵² Därför ansåg också många debattörer att kvinnor var särskilt lämpade för uppgiften, enligt tidens syn på kvinnans roll i samhället. Sedan dess har kvinnor tagit steget ut i arbetslivet. Men kvinnorna dominerar fortfarande bland konstpedagogerna. Även på nordiska konstmuseer är vita medelklasskvinnor överrepresenterade bland konstpedagogerna. Detta kan innebära ett problem i relation till uppdraget att nå ut till nya grupper. Konstpedagogernas bakgrund överensstämmer med den genomsnittlige museibesökarens, men inte med de museiovana grupper man vill nå. En homogen grupp av pedagoger ska nå ut till en heterogen grupp av besökare.⁵³

Trots förändringar av samhället fortsatte curatorerna att förespråka det estetiska museiidealet. Parallellt utvecklades konstpedagogiken mot mer dialogiska tilltal, vilket ledde till ökade motsättningar inom museerna.⁵⁴ De senaste decenniernas ökade publiktillströmning har flyttat fram pedagogikens positioner. Men publikökningen har främst skett inom den utbildade medelklassen.⁵⁵ När den utbildade medelklassen växer ökar underlaget för museerna men de har fortsatt svårt att nå ut till de lägre samhällsskikten. En orsak till detta är entréavgifterna. Även statligt finansierade museer som Louvren tar idag entréavgift. Entréavgifterna täcker ändå bara en mindre del

In recent decades, increased attendance figures have bolstered the educational standpoint, but audience growth has been fuelled mainly by the educated middle class.⁵⁵ As the educated middle class expands, the audience base for museums grows, but the institutions continue to find it difficult to reach out to the lower echelons of society. One reason for this is entrance fees. Even state-funded museums such as the Louvre now charge an entrance fee. Entrance fees still cover only a small portion of the museum's costs, around 5–15 per cent according to McClellan.⁵⁶ In Sweden, the Social Democratic government introduced free admission to state museums in 2004, yielding positive results. For example, the Nationalmuseum's annual visitor numbers increased from 280,000 to 500,000. According to a Swedish Arts Council survey, as much as 58 per cent of the audience at the museums where free admission had been introduced over the period was made up by first-time visitors. However, the reform was abolished when the centre-right government came to power in 2006. Since then, attendance figures for museums that reinstated entrance fees are down. The relationship between free admission and greater, wider audiences is clear.⁵⁷

INFORMATIVE MUSEUM VISITS

The drive to achieve a wider audience calls for action on several fronts. If people who never visit art museums are to be persuaded that the art on display concerns them, then the choice of works and the stories communicated must be reassessed.

In 'Intrinsic Motivation in Museums: Why Does One Want to Learn?' (1994), Mihaly Csikszentmihalyi and Kim Hermanson describe the museum as a place where information can be made concrete.⁵⁸ It is difficult for visitors to remain interested if there is no intrinsic motivation. Csikszentmihalyi and Hermanson stress that attention requires contact. Since perception of the environment is crucial, efforts should focus on creating a positive learning environment. They argue that the link between the museum and the visitor's own life must be made clear.⁵⁹ If visitors are to get something out of their museum visit, information about the

av museernas kostnader, omkring 5–15 procent enligt McClellan.⁵⁶ I Sverige genomfördes under den socialdemokratiska regeringen med start 2004 en fri entré-reform på statliga museer som gav positiva resultat. Exempelvis ökade Nationalmuseum sin årliga publik från 280 000 till 500 000 besökare. Enligt Kulturrådets undersökning var andelen förstagångsbesökare på de museer som infört fri entré under perioden hela 58 procent. Reformen revs dock upp efter den borgerliga regeringens maktövertagande 2006. Därefter har publiksiffrorna för de museer som återinfört entréavgifter minskat. Sambandet mellan fri entré och såväl ökad som breddad publik är därför tydligt.⁵⁷

LÄRORIKA MUSEIBESÖK

Arbetet med att bredda publiken kräver insatser på flera fronter. För att människor som idag aldrig besöker konstmuseer ska förmås känna att det som visas där berör dem måste urval och de berättelser som förmedlas omvärderas.

Mihaly Csikszentmihalyi och Kim Hermanson beskriver i ”Intrinsic Motivation in Museums. Why Does One Want to Learn?” (1994) museet som en plats där information kan göras konkret.⁵⁸ Om inre motivation saknas är det svårt för besökarna att upprätthålla intresset. Csikszentmihalyi och Hermanson understryker att uppmärksamhet förutsätter kontakt. Eftersom den upplevda miljön har avgörande betydelse borde ansträngningar riktas mot att skapa ett positivt klimat för lärande. Kopplingen mellan museet och besökarens liv måste tydliggöras, hävdar de.⁵⁹ För att besökarna ska få ut något av ett museibesök bör det inte endast finnas tillgänglig information om konstverken utan också ett vidare idémässigt sammanhang att placera in enskildheterna i.⁶⁰

Ett vanligt hinder för ett lärorikt museibesök är felaktiga förväntningar. Det är vanligt att besökare förväntar sig att se hela museet. Många museer är för stora för att tas i ett svep. Istället för att i lugn och ro försjunka i ett mindre antal konstverk stressar man fram genom sal efter sal för att hinna se allt. Undersökningar visar att be-

artworks must also be supplemented by a broader conceptual context in which individual details can be placed.⁶⁰

Misplaced expectations constitute a common obstacle to an instructive museum visit. Visitors usually expect to see the whole museum. Many museums are too large to take in in one go. Instead of calmly delving into a smaller number of works of art, people tick off gallery after gallery in a mad rush to visit everything. Surveys show that visitors often do not know where to go and what to focus on when they enter a museum. One way to handle this problem is to help visitors to set reasonable goals for their museum visit.⁶¹

Museums can be likened to places of education. Just as schools and universities are underpinned by learning theories, museums should develop a theoretical basis for the way they communicate knowledge. What shape might such a theoretical basis take? In *Learning in the Museum* (1998), George E. Hein advocates what he calls ‘the constructivist museum’, a model based on a constructivist approach to knowledge.⁶² He does not believe that museum displays reflect any real knowledge of the world outside the museum. Rather, they construct meaning. The constructivist museum sheds light on the process behind the exhibition. According to Hein, museums need to articulate such starting points if they are to build on their contact with the public.⁶³

Eilean Hooper-Greenhill follows a similar train of thought when, in *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (2007), she outlines a ‘post-museum’ as a more flexible and creative form of museum to respond to the postmodern condition. She predicts that when museums approach audiences in new ways, the focus will shift to a more sophisticated understanding of the relationship between culture, communication, learning and identity.⁶⁴ Education will doubtless have a prominent place in the museums of tomorrow, although the form this will take is still uncertain.

THE MUSEUM AS A RITUALIZED SOCIAL SPACE

Where does our automatic understanding of the art museum’s specific codes of behaviour – including how we move and talk – come from?

sökare ofta inte vet vart de ska ta vägen och vad de ska fokusera på när de träder in i ett museum. Ett sätt att hantera problemet är att hjälpa besökarna att sätta upp rimliga mål för sina museibesök, påtalar författarna.⁶¹

Museer kan liknas vid utbildningsplatser. Liksom skolor och universitet utgår från lärandeteorier borde museerna utveckla en teoretisk bas för sin kunskapsförmedling. Hur kan en sådan teoretisk bas se ut? I boken *Learning in the Museum* (1998) förespråkar George E Hein vad han kallar "the constructivist museum", en modell som bygger på en konstruktivistisk kunskapssyn.⁶² Han tror inte att museets hängningar återspeglar en faktisk kunskap utanför museet. Snarare konstruerar de mening. Det konstruktivistiska museet gör processen bakom utställningen synlig. Enligt Hein behöver museerna formulera sådana utgångspunkter för att utveckla sin publikkontakt.⁶³

Eilean Hooper-Greenhill tänker i liknande banor när hon i *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance* (2007) skisserar ett "post-museum", som en mer flexibel och kreativ form av museum som ska svara mot det postmoderna tillståndet. När museerna ska närma sig publiken på nya sätt kommer en mer sofistikerad förståelse av relationen mellan kultur, kommunikation, lärande och identitet att stå i centrum, spår hon.⁶⁴ Utan tvekan kommer utbildning att ha en framträdande plats i morgondagens museer, även om det är osäkert på vilket sätt.

MUSEET SOM ETT RITUALISERAT SOCIALT RUM

Varifrån kommer vår omedelbara förståelse av konstmuseets särskilda koder för beteende, innefattande hur vi rör oss och samtalar? I *Civilizing Rituals* liknar Duncan museibesöket vid en rit. Hon behandlar museet som ett dramatiskt fält, en scen och en scenanvisning som påbjuder besökarna att framföra en performance.⁶⁵ En imposant trapphall, hårda golv, stora salar, vita väggar, riktat ljus et cetera ger signaler om hur vi ska förhålla oss till det som visas upp. Duncan hävdar också att den västerländska idén om estetisk erfarenhet, ge-

In *Civilizing Rituals*, Duncan likens the museum visit to a rite. She treats the museum as a dramatic backdrop with a stage and stage directions that encourage visitors to engage in a performance.⁶⁵ A grand stairway, parquet flooring, large rooms, white walls, directional lighting, et cetera, give out signals as to how we should relate to the displays. Duncan also argues that the Western idea of aesthetic experience, which is generally perceived as an art museum's *raison d'être*, is similar to a traditional rite. A recurring idea is that visitors are raised to a higher level, intellectually and emotionally, when they enter the museum.

The art educator can use this set ritual to stimulate an aesthetic experience of art. But the educator can also exploit the room to shed light on the museum's underlying ideology. According to Duncan it is more difficult to argue for other interpretations when the display is a strictly aesthetic one.⁶⁶ Art education faces a real challenge in such museums. One has to introduce something that is missing from the display or even assert something that runs counter to the display and architecture.

Conversely, Bennett constructs a Foucault-inspired perspective on the history and development of museums. Michel Foucault's analysis of social institutions such as schools, hospitals, prisons and mental hospitals describes them as disciplined in the sense that they exercise social control, not primarily through external compulsion, but by training people to adopt self-controlling behaviour.⁶⁷ Bennett translates this perspective to the museum.

Opening up royal and princely collections to the public in national museums was no mere act of democratization. According to Bennett, it was also based on clearly defined objectives, such as cultivating and educating the public.⁶⁸ Inside the museum, visitors were trained in civilized behaviour: do not spit; talk in a low voice; move around calmly, and so on. Provided they take the right approach to art, visitors will be provided with aesthetic experiences that change and enrich them.⁶⁹ Bennett points out that, instead of punishing and disciplining, the museum 'shows and tells'. It appeals to visitors as subjects of knowledge rather than as objects of management. According to Bennett, the museum tries to make power visible to visitors while portraying it as theirs. It thus became an important instrument in bourgeois, democratic society's depiction of itself.⁷⁰ To this end, it was not enough to make art accessible. Museums were obliged to make it work in new contexts, specifically designed for these purposes. This socialization was in no way the sole function of the art museum, but

nerellt uppfattad som konstmuseets *raison d'être*, i mycket påminner om traditionella riter. En återkommande uppfattning är att besökarna lyfts upp till en högre nivå, intellektuellt och emotionellt, när de träder in i konstmuseet.

Konstpedagogen kan utifrån denna föreskrivna ritual stimulera den estetiska konstupplevelsen. Men pedagogen kan också ta spjörn mot rummet för att synliggöra museets ideologiska fundament. Duncan menar att det är svårare att hävda andra tolkningar inför en strängt estetiserande hängning.⁶⁶ I sådana museer ställs konstpedagogiken inför en stor utmaning. Den måste tillföra något som saknas i hängningen, ja faktiskt hävda något som går på tvärs mot hängningen och arkitekturen.

Bennett anlägger istället ett Foucault-inspirerat perspektiv på museernas historia och utveckling. I Michel Foucaults analyser av samhällsinstitutioner som skolor, sjukhus, fängelser och mentalsjukhus beskrevs dessa som disciplinerande i den meningen att de utövar social kontroll, inte i första hand genom yttre tvång, utan genom att skola in människor i ett självkontrollerande beteende.⁶⁷ Bennett överför detta perspektiv på museet.

Öppnandet av kungliga och furstliga samlingar för allmänheten i nationella museer var inte bara en akt av demokratisering. Det skedde också utifrån klart definierade syften, som att kultivera och utbilda publiken, hävdar Bennett.⁶⁸ På museet skolades besökarna in i ett civiliserat beteende. Man spottar inte, talar lågmält, rör sig försiktigt och så vidare. Förutsatt att de intar rätt hållning till konsten så kommer den också att ge besökarna estetiska upplevelser som berikar och förändrar dem.⁶⁹ Istället för att straffa och disciplinera så visar och berättar museet, poängterar Bennett. Det tilltalar besökarna som kunskapssubjekt snarare än som objekt för administration. Enligt Bennett försöker museet både göra makten synlig för besökarna och representera den som deras. På detta sätt framträdde museet som ett viktigt instrument i det borgerliga, demokratiska samhällets uppvisning av sig självt.⁷⁰ För detta ändamål räckte det inte att tillgängliggöra konsten. Museerna var tvungna att få den att verka i nya kontexter särskilt utformade för dessa ändamål. Denna socialisering var knappast konstmuseernas enda funktion, men Bennett visar att det ofta fanns en medveten agenda från museiledning och politiker att använda museerna som institutioner för social kontroll.⁷¹

Bennett shows that museum managers and politicians often had a deliberate agenda to use museums as institutions for social control.⁷¹

What is the role of education in this self-discipline? Art education was established to enable visitors lacking the necessary expertise to take ownership of art. But this means that it will also have a disciplinary function. It shows visitors how to approach and understand art. The need for education arises because museums want to control how art is received and, at the same time, are unwilling to provide enough information in the display. Communication however, is not necessarily a one-way street. The display can also offer visitors a chance to express their interpretation.

ART EDUCATION PERFORMANCES

Inspired by Duncan's and education researcher Peter McLaren's theoretical analyses of the museum, Helene Illeris describes art museum displays as a worldly ritual centred on the meeting of visitor and educator within art education.⁷² She sees a mixing of the rituals of schools and museums as characteristic of this meeting. In order to focus on the educational opportunities inherent in the role-play, Illeris chooses to approach the meeting within art education as a performance. Instead of talking about the meeting between the communicator and the student, she prefers to see the display as a game constructed on a series of relationally conditioned positions.⁷³ Ideally, there are no fixed roles. The roles are assigned from time to time depending on the desired 'play'. Illeris argues that the artistic performance problematizes the performer position (the communicator) as well as the audience position (the viewer) by breaking with theatre's traditional distance from the audience. According to Illeris, art-education performance makes it possible to play with semiotic processes such as framing. By focusing on the different individual positions one can become aware of how the exhibition dictates a role for the visitor. The aim is to replace 'rigid modernist rituals with open, postmodern performances'.⁷⁴

It sounds appealing, even if the language used is somewhat rhetorical – are the rituals of modernism always so rigid? Shifting the focus is an effective strategy for shedding light on what tends to be taken for

Vilken är pedagogikens roll i denna självdisciplinering? Konstpedagogiken inrättas för att ge de besökare som saknar de nödvändiga kunskaperna möjlighet att ta till sig konsten. Men därigenom kommer den också att få en disciplinerande funktion. Den påbjuder besökarna ett sätt att närma sig och förstå konsten. Behovet av pedagogik uppstår eftersom museerna vill styra hur konsten tas emot, samtidigt som de inte vill tillhandahålla tillräckligt med information i hängningen. Men kommunikationen är inte nödvändigtvis enkelriktad. Visningen kan också ge besökaren möjlighet att föra fram sin tolkning.

KONSTPEDAGOGISKA PERFORMANCER

Inspirerad av Duncans och pedagogikforskaren Peter McLarens teoretiska analyser av museet beskriver Illeris i en artikel konstmusernas visningar som en världslig ritual centrerad kring det konstpedagogiska mötet.⁷² Karaktäristiskt för detta möte är enligt författaren att skolvärldens och museets ritualer blandas. För att kunna fokusera på de pedagogiska möjligheter som ligger i rollspelet väljer Illeris att närma sig det konstpedagogiska mötet som en performance. Istället för att tala om mötet mellan förmedlaren och eleven vill hon se visningen som ett spel uppfört av en rad relationellt betingade positioner.⁷³ Idealt sett finns här inga fasta roller. Rollerna tilldelas från gång till gång beroende på vilken ”pjäs” man vill spela. Illeris hävdar att den konstnärliga performansen problematiserar såväl performerpositionen (förmedlaren) som publikpositionen (betraktaren) genom att bryta skådespelets traditionella distans till publiken. Konstpedagogiska performancer gör det möjligt att leka med semiotiska processer, exempelvis inramningar, skriver Illeris. Genom att fokusera på de olika positionerna, var och en för sig, kan man medvetandegöra sig om hur utställningen föreskriver en roll åt besökarna. Ambitionen är att ersätta ”rigide modernistiske ritualer med åbne, postmodernistiske preformances.”⁷⁴

Det låter sympatiskt även om språkbruket är väl retoriskt – är modernismens ritualer alltid lika rigida? Att flytta fokus är en ef-

granted, such as Illeris’ ‘environmental position’, which is the background or setting or, in other words, the museum’s rooms and galleries. In order to create meaning we need both knowledge of the art and its context and the tools with which to approach it. Here we could see the educator’s guided tour as an example of how to approach art, not even as a compelling interpretation, as long as he stresses that other readings are possible.

WHAT SHOULD BE COMMUNICATED?

The discussion I have referred to thus far has been mainly concerned with art education tools and forms. The problem with the strong emphasis on relational and participatory approaches is that the discussion of perspective and history tends to be overlooked: we see what we know. Consequently, knowledge sharing is a not insignificant part of the art educator’s work. But what is it that art education should communicate? Can we discuss the content in addition to method? Traditionally, it has usually been a matter of communicating knowledge about art history, although art educators have also worked in other ways, e.g. themed tours. But art education is also a discipline that involves pictorial interpretation. What is the outlook that underpins the way educators approach the pictures?

An article by Dan Karlholm points out that, if we are to pay more than lip service to education, it must also focus on *what* is communicated rather than just on the *how*.⁷⁵ He argues that since specific approaches are involved when selecting works for inclusion in a history of art, they can never be insulated from the factors that govern what they are called and how they are defined, classified and analysed. Karlholm calls for a multi-perspective educational approach to teaching art history. He suggests trying to ‘merge basic knowledge, historical facts and an empirical knowledge of art, history and visual culture with basic skills in the art of interpreting, classifying, assessing and historicizing.’⁷⁶

Although his argument concerns the teaching of art history in colleges and universities, it can be translated to museum education. What is the narrative that art museums communicate through their selection, displays, and exhibitions? Are the reasons for inclusion evident? Might

fektiv strategi för att synliggöra det som tenderar att tas för givet, exempelvis vad Illeris benämner ”omgivelsepositionen”, det vill säga bakgrunden eller scenen, med andra ord museets rum. För att skapa mening behövs både kunskap om konsten och dess sammanhang och verktyg att närma sig den. Här skulle man kunna se pedagogens visning som ett vägledande exempel på hur man kan närma sig konsten, likaväl som en tvingande tolkning, bara möjligheten till andra läsningar betonas.

VAD SKA FÖRMEDLAS?

Den diskussion jag hittills refererat har främst handlat om konstpedagogikens arbetsverktyg och former. Problemet med den starka betoningen av relations- och deltagarorienterade strategier är att diskussionen om perspektiv och historieskrivning tenderar att tappas bort. Vi ser vad vi vet. Därför är kunskapsförmedling inte en oväsentlig del i konstpedagogens arbete. Men vad är det då konstpedagogiken ska förmedla? Kan man, vid sidan av metod, diskutera innehåll? Traditionellt har det oftast handlat om att förmedla konsthistoriska kunskaper, även om konstpedagoger också arbetat på andra sätt, till exempel med temavisningar. Men konstpedagogiken är också en bildtolkande disciplin. Vilka synsätt ligger till grund för konstpedagogernas sätt att närma sig bilder?

Dan Karlholm påminner i en artikel om att pedagogiken, för att inte reduceras till ett tomt ord, även måste inriktas på *vad* som förmedlas, inte enbart *hur*.⁷⁵ Eftersom objekten en gång är utvalda att placeras in i en konsthistoria utifrån specifika synsätt kan de aldrig isoleras från de faktorer som styr hur de benämns, definieras, klassificeras och analyseras, hävdar han. Karlholm efterlyser en flerperspektivistisk pedagogisk modell för undervisning i konstvetenskap. Hans förslag är att försöka ”förena grundläggande kunskaper, historiska fakta, empirisk kännedom om konst, historia och visuell kultur med basala färdigheter i tolkningens, kategoriserandets, värderandets och historiserandets konster.”⁷⁶

art education be used to both communicate and problematize content? In the framework of a traditional display, the potential for such further analysis would appear to be severely limited. But Karlholm’s point is that problematization should be included right from the start, at all levels, rather than only after a particular material has been obtained. In addition to the educator’s critical questioning, it can also be done in other ways, such as through exhibition wall texts and catalogues, audio guides and in the display itself.

THE MUSEUM DISPLAY AS AN EDUCATIONAL TOOL

Museum displays have undergone a transformation since the classifying juxtaposed displays of the early 19th century, where the works were hung according to chronology and school, through the more inventory-based contextualising hangings in ‘period rooms’, to the late 19th century’s more fastidious displays using one or two registers and with carefully selected wall colours to show the artwork in the best light.⁷⁷ In the 20th century, the aesthetic display – as embodied in the white cube – forged ahead. In recent decades it has begun to be challenged by more thematic, contrasting, staged and relational displays, although the pared-down, functionalist exhibition room with whitewashed walls still dominates.

Different displays provide different environments for educational activities. The juxtaposed display invites comparative readings while the historical style encourages an evolution-oriented narrative. The white cube dictates an aesthetic approach, while the postmodern, relational display shifts the focus from the individual works towards the wider context, including political and structural issues.

The dense displays of 19th-century museums were difficult to take in. As we have seen, there were calls for clearer selection and classification. But when the displays were made easier to grasp, interpretation – in the form of texts and museum tours – came to be regarded as a nuisance. The educational potential of the streamlining exercise was thus lost. The modern display announced that masterpieces speak for themselves. McClellan quotes Kenneth Clark (1903–1983), the director of the National Gallery

Även om hans argumentation rör den konstvetenskapliga undervisningen vid högskolor och universitet kan frågeställningen föras över till museipedagogiken. Vad är det för berättelse konstmuseerna förmedlar genom sitt urval, sina hängningar och visningar? Synliggörs grunderna för urvalet? Kan man tänka sig en konstpedagogik som både förmedlar och problematiserar ett innehåll? Med de ramar en traditionell visning tillhandahåller kan utrymmet för en sådan fördjupning tyckas vara alltför begränsat. Men Karlholms poäng är att problematiseringen bör finnas med redan från början, på alla nivåer, inte först efter att man inhämtat ett visst stoff. Det kan också ske i andra former än genom pedagogens kritiska frågor, exempelvis i vägg- och katalogtexter, audioguider och i hängningen.

HÄNGNINGEN SOM PEDAGOGISKT INSTRUMENT

Museihängningen har genomgått en utveckling från motsatsställning via det tidiga 1800-talets klassificerande matris, där verk hängdes efter kronologi och skolor, till mer kontextualiserande hängningar med inventarier, så kallade *period rooms*, och det sena 1800-talets mer sparsmakade hängningar i ett eller två register med väggfärger som noga valdes ut för att lyfta fram konstverken på bästa sätt.⁷⁷ Under 1900-talet slog den estetiska hängningen igenom, förkroppsligad i den vita kuben. De senaste decennierna har den börjat utmanas av mer tematiserande, kontrasterande, iscensatta och relationella hängningar, även om det renskalade, funktionalistiska utställningsrummet med vitmålade väggar fortfarande dominerar.

Olika hängningar ger olika förutsättningar för den pedagogiska verksamheten. Den motsatsställande hängningen föreskriver jämförande läsningar medan den stilhistoriska uppmuntrar till en evolutionsinriktad framställning. Den vita kuben föreskriver ett estetiskt betraktelsesätt medan den postmoderna, relationella hängningen riktar blicken bort från de enskilda verken mot större sammanhang, innefattande politiska och strukturella frågor.

in London in 1933–1946, who writes: ‘We do not want pictures as documents. We do not want to know *about* them; we want to know *them*.’⁷⁸ The goal was the individual experience of the artwork. But this is a meeting that – if it is to be meaningful – presupposes certain skills. Under Barr’s leadership, the Museum of Modern Art in New York developed its profile using stylish, spacious displays, usually with white-painted walls and built-in spotlights.⁷⁹ The inspiration came partly from the European avant-garde and functionalism, and partly from industrial design.⁸⁰ But Barr tended to ignore the social and political side of the avant-garde. As McClellan points out, the art historian Meyer Schapiro (1904–1996) criticized Barr for neglecting the social and political context of modern art. But Barr was indifferent to such issues and his work became extremely influential.⁸¹ Unlike McClellan, Klonk sees Barr’s displays as educationally designed, since they sought to show the development of modern art in a way that was easy to grasp. She argues that his displays were didactic rather than atmospheric, and followed a set route through the room.⁸²

There are notable differences in the display aesthetics of Swedish and American museums. The US ones generally use more texts and educational information. The white cube is not as dominant. Often older art is displayed in rooms with different wall colours while modernism and contemporary art are displayed in whitewashed rooms. It is also common for older art to be displayed alongside crafts and interiors displays. Mixing different art forms like this can create a context that enables the items to tell an additional story to the one they would communicate if displayed in isolation.

Many museums are now actively working with using different types of displays to communicate different stories. In some places, the white cube has been abandoned in favour of experimentation. At the National Gallery of Denmark in Copenhagen, for example, with its alternately sparse and dense displays, meetings between the old and the new and a display adapted for small children, the display itself is clearly an art educational tool.

There is a certain inertia in art museums that has to do with the relatively stable composition of the collections. Earlier practice and classification systems, which were created according to the values of the time, still control the way museums look and function today. It is therefore essential to ensure that structures are visible and to construct a historical perspective for the collection and the museum. Given that displays often

1800-talsmuseernas täta hängningar var svåra att ta till sig. Som vi sett höjdes röster för tydligare urval och klassificering. Men när hängningarna gjordes mer överskådliga kom tolkningar, i form av texter och museivisningar, att betraktas som störande. Renodlingens pedagogiska potential gick därmed förlorad. Den moderna hängningen signalerade att mästerverk talar för sig själva. McClellan citerar Kenneth Clark (1903–1983), direktör för National Gallery i London 1933–1946, som skriver: "We do not want pictures as documents. We do not want to know *about* them; we want to know *them*."⁷⁸ Målet var den individuella upplevelsen av konstverket. Men det är ett möte som förutsätter kunskaper för att det ska bli meningsfullt. Under Barrs ledning utvecklade Museum of Modern Art i New York en profil med stilrena, spatiösa hängningar, oftast med vitmålade väggar och inbyggda spotlightramber.⁷⁹ Inspirationen kom dels från det europeiska avantgardet och funktionalismen, dels från industridesignen.⁸⁰ Men Barr tenderade att bortse ifrån avantgardets sociala och politiska sida. Som McClellan framhåller kritiserade konsthistorikern Meyer Schapiro (1904–1996) Barr för att försumma den moderna konstens sociala och politiska kontext. Men Barr var likgiltig för sådana frågor och hans insatser blev oerhört inflytelserika.⁸¹ Till skillnad från McClellan ser Klonk Barrs hängningar som pedagogiskt utformade, då de syftade till att framställa den moderna konstens utveckling på ett överskådligt sätt. Hans hängningar var didaktiska snarare än atmosfäriska, med en föreskriven rutt genom rummet, hävdar hon.⁸²

Man kan notera skillnader i hängningsetetik mellan svenska och amerikanska museer. Överlag används mer texter och pedagogisk information i USA. Den vita kuben är inte lika dominerande. Ofta visas den äldre konsten i rum med varierande väggfärg medan modernismen och den nutida konsten visas i vitmålade rum. Det är också vanligare att den äldre konsten visas tillsammans med konsthantverk och interiörer. Att på detta sätt blanda olika konstformer kan skapa en kontext som får objekten att berätta något annat än om de visas isolerade.

Att använda olika typer av hängningar för att förmedla olika berättelser är något som flera museer idag arbetar aktivt med. På sina håll har man lämnat den vita kuben för olika experiment, som på Statens Museum for Kunst i Köpenhamn, med dess omväxlande

reproduce a traditional art historical narrative, art education will take on an important role for it is there that the structure and composition of collections and displays can be discussed and problematized. But the educator can also discuss art in relation to a context that is absent from the museum: the context the art was created in; the artist's life and the society he or she worked in; but also art-historical, social and political issues. One might go as far as to say that art education compensates for a museum display's educational shortcomings and the lack of any problematization of the narrative it communicates.

Museum displays say one thing above all: this is quality. But they could also say: this is interesting for a variety of reasons, not just because of its quality. By excluding context, we miss out on that opportunity. If, instead of showing an obvious canon, we problematize the concept of quality, point to discontinuities in the art development narrative and discuss influences from sources other than art – popular culture, for example – we would not only produce a very different picture of art and its circumstances, but also show the art historical narrative for the construction that it is. A visit to an art museum might be somewhat less formal and less ritualistic, but perhaps it would also be more instructive. Art education would also be in a better position to establish a new perspective on art from the outset. It would be better integrated in the display rather than just an 'extra' offered by way of compensation when everything is already in place.

THE PLACE OF ART EDUCATION IN MUSEUMS

Art education in the narrow sense is as old as the museum. When the first museums opened to the public it became clear that large groups of people were unable to assimilate the art on display. The need arose for an intermediary. This need was filled with lectures and museum tours given by the regular museum staff, often by the superintendents and museum directors themselves. In the late 19th century the first art educators were hired. But if we take into account all the oral and written efforts to explain, interpret and communicate art, art education is, of course, much

glesa och täta hängning, möten mellan gammalt och nytt, samt med en hängning för barn i lägre höjd. Här synliggörs att hängningen är ett konstpedagogiskt redskap.

Det finns en tröghet i konstmuseerna som har att göra med samlingarnas relativt stabila sammansättning. Tidigare praktiker och klassificeringssystem, skapade utifrån sin tids värderingar, styr hur museerna ser ut och arbetar idag. Det är därför angeläget att synliggöra strukturer och anlägga historiska perspektiv på samlingen och museet. Med hängningarnas ofta oreflekterade reproduktion av en traditionell konsthistorisk berättelse kommer konstpedagogiken att tilldelas en viktig roll. Det blir i konstpedagogiken som samlingarnas och hängningens strukturer och sammansättning kan diskuteras och problematiseras. Men pedagogen kan också ställa konsten i relation till en kontext som är frånvarande i museet: det sammanhang konsten är skapad i, konstnärens liv och det samhälle han eller hon verkade i, men också konsthistoriska, sociala och politiska frågor. Tillspetsat kan man säga att konstpedagogiken kompenserar för museihängningens pedagogiska underskott och avsaknad av problematisering av den berättelse hängningen förmedlar.

Museihängningar säger framför allt en sak: detta är kvalitet. Men de kunde också säga: detta är intressant av en mängd olika skäl, inte bara för sin kvalitet. Genom att utestänga kontexten går man miste om den möjligheten. Om man istället för att visa en självklar kanon problematiserar kvalitetsbegreppet, pekar på diskontinuiteter i berättelsen om konstens utveckling och diskuterar influenser från andra källor än konst, exempelvis populärkultur, då skulle man inte bara få fram en helt annan bild av konsten och dess förutsättningar utan också synliggöra den konsthistoriska berättelsen som den konstruktion den är. Konstmuseibesöket skulle möjligen bli något mindre högtidligt, inte lika rituellt, men kanske också mera lärorikt. Konstpedagogiken skulle då också få en bättre utgångspunkt för att anlägga nya perspektiv på konsten. Den skulle bli mer integrerad i hängningen, inte bara vara ett kompensatoriskt tillägg som erbjuds när allt redan är på plats.

older. Art education in this sense has been around at least since antiquity, although we are dealing with a different concept of art there.

It may be instructive to compare art education with the way art criticism has developed. The latter was also a response to a new need that originated with 18th-century public art exhibitions such as the Salon in Paris. The art critic also has older predecessors, but it was with the public art world of the 18th century and the emerging press that art criticism as we know it today took hold. Like the art educator, the critic is also an interpreter and an intermediary, but he is also more of an aesthetic judge. While the critic works for the press, i.e. outside and independent of museums, the art educator is usually employed by the museum and represents it. This means that the art educator is not as free to be critical of what he or she shows. The educator is implicitly expected to speak for the museum. Both have a public education mission. Where the art critic communicates and interprets art through the written word, the art educator speaks directly to the public, often in a dialogue with the audience.

Hein says that the educational role of the museum has been accepted for as long as museums have existed.⁸³ Museums played an important role in educating the public, but under different conditions and in forms other than those used in schools and universities, involving a larger volunteer element. In *Museum and Gallery Education* (1991), Hooper-Greenhill writes that museums were soon seen as 'schools of self-instruction'.⁸⁴ The art museum visitor learns primarily by looking at art, although other forms of instruction are also used.

As McClellan points out, Wilhelm Bode (Kaiser Friedrich Museum/Bode Museum in Berlin), Alfred Lichtwark (Kunsthalle, Hamburg), Karl Osthaus (Folkwang Museum in Hagen) and others in the 1880s and 1890s showed that with clearer displays and public education initiatives, the museum could be shaped in a different, more accessible way. These ideas influenced American museums, notably the Boston Museum of Fine Arts, which opened in 1909. It showed a more rigorous selection from the collection, using less-cluttered displays to persuade the audience to contemplate each work on its own merits. The museum's director, Arthur Fairbanks (1864–1944), argued that by getting schoolchildren to see and appreciate art, future generations would have a closer relationship with art. Admission charges were abolished completely in 1918 and visitor numbers skyrocketed. The Boston Museum of Fine Arts was a pioneer as an employer of museum educators, but there were similar programmes at the

Konstpedagogik i snäv mening är jämngammal med museet. När de första museernas öppnande för allmänheten blev det uppenbart att stora publikgrupper inte förmådde ta till sig konsten. Ett behov av en förmedlare uppstod. Behovet fylldes av föreläsningar och museivisningar som hölls av den ordinarie museipersonalen, inte sällan av intendenterna och museicheferna själva. I slutet av 1800-talet anställdes de första konstpedagogerna. Om man räknar in alla muntliga och skriftliga framställningar i syfte att förklara, tolka och förmedla konst är konstpedagogiken förstås mycket äldre. Konstpedagogik i denna mening har funnits åtminstone sedan antiken, även om vi då rör oss med ett annat konstbegrepp.

Det kan vara belysande att jämföra med konstkritikens utveckling. Konstkritikens födelse svarar nämligen också mot ett nytt behov, som uppstod med 1700-talets offentliga konstupställningar, exempelvis Salongen i Paris. Även konstkritiken har äldre föregångare, men det är med 1700-talets offentliga konstliv och den framväxande pressen som konstkritiken etableras som den genre vi känner sedan dess. Liksom konstpedagogen är kritikern en uttolkare och förmedlare, men i högre grad än pedagogen också en estetisk domare. Då kritikern verkar inom pressen, det vill säga utanför och fristående från museerna, är konstpedagogen vanligen anställd av museet och representerar detsamma. Det betyder att konstpedagogen inte är lika fri att förhålla sig kritisk till det han eller hon visar. Pedagogen förväntas underförstått tala för museet. Båda har ett folkbildande uppdrag. Då konstkritikern förmedlar och tolkar konst genom det skrivna ordet gör konstpedagogen det genom det talade, direkt inför publiken, inte sällan i dialog med åhörarna.

Museets utbildande roll har erkänts lika länge som det funnits museer, skriver Hein.⁸³ Museerna spelade en viktig roll i utbildningen av allmänheten, men på andra villkor och i andra former än skolan och universiteten, med ett större mått av frivillighet. I boken *Museums and Gallery Education* (1991) skriver Hooper-Greenhill att museerna snart förstods som "schools of self instruction".⁸⁴ I konstmuseerna lär sig besökare främst genom att betrakta konst, även om andra undervisningsformer också används.

Metropolitan Museum of Art in New York. During the following decades these ideas spread and by World War II virtually all art museums had embraced them. In Sweden the first museum lecturer was hired by the Nordic Museum in 1929, whereas the Nationalmuseum's first lecturer was hired only in 1957.⁸⁵ During the interwar period museums were professionalized, with different duties being assigned to different members of staff. A distinction was made between the curator's and superintendent's work on exhibition displays and the work of the educator. Curators looked inwards and focused on the collection whereas museum guides, with their public initiatives, looked outwards. Museum directors and curators were afraid of vulgarizing art and lowering standards by appealing too much to the public. Education thus became problematic.⁸⁶

The art museums that opened to the public in the United States in the second half of the 19th century faced the same problems as in Europe. Large groups of uneducated visitors were at a loss when confronted with art. American art museums saw themselves as part of a democratic project, even though they were often partly or wholly funded by private donations. As in England, society was characterized by major social and economic disparities. In addition, there were large ethnic minorities that were even less likely than white workers to take part in public culture initiatives. Consequently, several American museums invested in outreach activities and tours for groups of schoolchildren. In the mid-20th century, several museums also created a specific space for children's activities.

The Art Institute of Chicago, which was founded in 1879 and opened in its current premises in 1893, is emblematic of the important role played by the museum in the emergence of American cities. The Art Institute was both a museum for world art and a local institution with educational programmes for children and adults as part of an outreach initiative. The Art Institute saw itself as an institution open to all. In 1915, Charles L. Hutchinson (1854–1924), patron of the Art Institute of Chicago, wrote:

Art is not destined for a small and privileged class. ... The Art Museum of today, if it properly fulfills its function, is no longer a mere storehouse. ... It should be the center of artistic activities of the community in which it exists. The most successful Art Museum of today is at once a storehouse, a college, and a general exchange for the Art of the whole community.⁸⁷

Similar ideas underpinned the work of a number of other art museums in the United States. According to Danielle Rice in 'Balancing Act: Educa-

Med tydligare hängningar och pedagogiska insatser riktade till allmänheten visade Wilhelm Bode (Kaiser Friedrich Museum/Bode Museum i Berlin), Alfred Lichtwark (Kunsthalle i Hamburg), Karl Osthaus (Folkwang Museum i Hagen) med flera under 1880- och 1890-talet att museet kunde konstrueras på ett annat, mer tillgängligt sätt, påpekar McClellan. Idéerna influerade amerikanska museer, inte minst Boston Museum of Fine Arts, som öppnade 1909. Där visades ett strängare urval av samlingen i överskådliga hängningar för att publiken skulle förmå se varje verk för dess eget värde. Om man kunde få skolbarn att se och uppskatta konst, då skulle man få ett närmare förhållande till konst hos framtida generationer, menade museets direktör Arthur Fairbanks (1864–1944). Entréavgifter avskaffades helt 1918 och besökssiffrorna sköt i höjden. Boston Museum of Fine Arts var tidigt ute med anställda museipedagoger men liknande program fanns vid Metropolitan Museum of Art i New York. Under de följande decennierna spreds dessa idéer och vid tiden för andra världskriget hade i princip alla konstmuseer anammat dem. I Sverige anställdes den första museielektorn av Nordiska Museet 1929, medan Nationalmuseums första dito anställdes först 1957.⁸⁵ Under mellankrigstiden skedde en professionalisering av museerna, där olika uppgifter lades på olika anställda. Curatorernas och intendenternas arbete med att hänga utställningar skildes från pedagogernas. Curatorerna vände sig inåt och fokuserade på samlingen medan museivisarna riktade sig utåt genom publik verksamhet. Bland museichefer och curatorer fanns en rädsla för att vulgarisera konsten och sänka standarden med ett alltför publikt tilltal. Pedagogiken kom därför att få en problematisk position.⁸⁶

De konstmuseer som öppnade för allmänheten i USA under andra halvan av 1800-talet ställdes inför samma problem som i Europa. Stora besöksgrupper utan utbildning stod handfallna inför konsten. De amerikanska konstmuseerna såg sig själva som delar i ett demokratiskt projekt, trots att de ofta helt eller delvis byggde på privata donationer. Liksom i England präglades samhället av stora sociala och ekonomiska skillnader. Dessutom fanns det stora etniska minoriteter som än mindre än de vita arbetarna deltog i den offentliga kulturen. Därför satsade flera amerikanska museer på uppsökande verksamhet och visningar för skolklasser. I mitten av 1900-talet uppläts också egna utrymmen åt barnverksamheten på flera museer.

tion and the Competing Impulses of Museum Work' (2003), it was, paradoxically, the most conservative museums that invested most in museum education. Museums with an avant-garde focus put aesthetics above all else. It was only with the radical social atmosphere of the 1960s that the art education debate began to change. Rice brings out Thomas P. Hoving (1931–2009), director of the Metropolitan Museum of Art in New York from 1967 to 1977, who designed the exhibition *Harlem on My Mind: Cultural Capital of Black America, 1900–1968* (1968). According to Rice it became a watershed in the history of art museums. It launched the era of blockbuster exhibitions and brought popular culture into the art museum

Scholars started to question the accepted artistic hierarchies – the favouring of Western over non-Western works. ... They also began to consider the social and cultural contexts in which art is made and understood. This led them to challenge the often unreflective ways in which museums display their collections.⁸⁸

American museums had a closer relationship with education than European ones. The United States has a tradition of university museums – art museums that are run by universities in close cooperation with university disciplines such as art history, archaeology and ethnology, but also languages and other subjects. University museums have impressively broad collections, arranged with an educational slant. For example, a collection will often also include artefacts from cultures outside the Western world, which is rarer in the Nordic countries. It is interesting to compare how American university museums approach research and teaching as part of their museum and exhibition work with the way that Swedish art museums and universities have developed in splendid isolation. It was not ever thus. For example, Axel L. Romdahl (1880–1951), who was director of the Gothenburg Museum of Art from 1906 to 1947, was also a professor of art history and taught at the museum. After Romdahl, the museum and the art history department went their separate ways. Over time, museums and universities developed different cultures and traditions. The Museum of Sketches in Lund is, in this respect, an exception since it was designed as a university museum – walls crowded with art from several continents in densely-hung rooms. The museum was conceived by Ragnar Josephson (1891–1966), professor of art history at the University of Lund, as the Archives of Public Art. The idea was to create an archive of the creative process in order to show the artwork's

Art Institute of Chicago, som grundades 1879 och öppnade i den nuvarande byggnaden 1893, förkroppsligar museernas betydelsefulla roll i de amerikanska storstädernas framväxt. Art Institute var både ett museum för hela världens konst och en lokalt förankrad institution med pedagogiska program för barn och vuxna, därtill med en uppsökande verksamhet. Art Institute ville se sig som en institution öppen för alla. 1915 skrev Charles L Hutchinson (1854–1924), gynnare av Art Institute of Chicago:

Art is not destined for a small and privileged class. [...] The Art Museum of today, if it properly fulfills its function, is no longer a mere storehouse. [...] It should be the center of artistic activities of the community in which it exists. The most successful Art Museum of today is at once a storehouse, a college, and a general exchange for the Art of the whole community.⁸⁷

Liknande tankar låg till grund för verksamheten vid en rad andra konstmuseer i USA. Paradoxalt nog var det de mest konservativa museerna som satsade mest på museipedagogik, konstaterar Danielle Rice i "Balancing Act. Education and the Competing Impulses of Museum Work" (2003). Museer med avantgardistisk inriktning satte istället estetiken i första rummet, hävdar hon. Först med 1960-talets radikala sociala tongångar började diskussionen om konstpedagogik förändras. Rice lyfter fram Thomas P Hoving (1931–2009), direktör vid Metropolitan Museum of Art i New York 1967–1977, som skapade utställningen *Harlem on My Mind. Cultural Capital of Black America, 1900–1968* (1968). Enligt Rice blev den en vattendelare i konstmuseernas historia. Den inledde eran av blockbusterutställningar och förde in populärkultur i konstmuseet. Rice konstaterar:

Scholars started to question the accepted artistic hierarchies – the favouring of Western over non-Western works. [...] They also began to consider the social and cultural contexts in which art is made and understood. This led them to challenge the often unreflective ways in which museums display their collections.⁸⁸

De amerikanska museerna var i högre grad än de europeiska integrerade med utbildning. I USA finns en tradition av universitetsmuseer – konstmuseer som drivs av universiteten i nära anslutning till universitetsdiscipliner som konsthistoria, arkeologi och etnologi men

journey from idea to finished work, thus making the collection useful for teaching.⁸⁹

But the strict separation between educational institutions and art museums is being broken down. The institutions no longer see themselves as creators of aesthetic experiences for visitors to enjoy passively. The museum visitor is seen rather as an active agent. Curators use the medium of the exhibition to communicate with their audience, present ideas and interpretations using wall texts, artist talks, panel discussions, et cetera. Educators have begun to ask more open-ended questions, instead of expecting students to see what the teacher wants them to see.⁹⁰

In Sweden, Moderna Museet has been one of the leading institutions in developing new forms of art education, although the museum has also at times been characterized by a certain conservative approach to popularizing art. This is, once again, an expression of the conflict between the aesthetic and the educational museum. From the very outset in 1958, Carlo Derkert (1915–1994) was busy setting up guided tours, especially for children. The museum continued to focus on children's creativity during the 1960s.⁹¹ In 1964 Mette Prawitz (b. 1934) became head of children's activities at Moderna Museet and flagged up the need for a separate room for children, which led to the creation of the Children's Museum in 1967.⁹² After Palle Nielsen's exhibition, *Modellen: En modell för ett kvalitativt samhälle* [The Model: A Model for a Qualitative Society] (1968), which centred on children's games, Prawitz set up a children's workshop at the museum.⁹³ When Pontus Hultén (1924–2006) took over in the 1960s, Moderna Museet changed from a traditional object-oriented museum to an activity centre, with huge emphasis on events, performances, concerts and film screenings.⁹⁴ In an attempt to bring a social and political dimension to culture, Moderna Museet opened an outpost in some old barracks (Kasern II) on the island of Skeppsholmen in 1971. It was run by Pär Stolpe (b. 1943) until 1973 and constituted a radicalization of the museum's exhibition policy. Different groups were able to use the space to mount exhibitions on social and other issues, often approached from a left-wing point of view.⁹⁵ Conversely, when Philip von Schantz (1928–1998) was at the helm from 1973 to 1977, he advocated an aesthetic museum in which the works of art should speak for themselves. The priority shifted from a pedagogical approach to achieving an aesthetic display – something which also drew criticism.⁹⁶ In the 1980s, the museum showed a renewed interest in education with

även språk och andra ämnen. Universitetsmuseerna har pedagogiskt upplagda samlingar av en imponerande bredd. Exempelvis är det vanligt att samlingen även innehåller objekt från kulturer utanför västvärlden, vilket är mer ovanligt i Norden. Att se hur amerikanska universitetsmuseer arbetar med forskning och undervisning integrerad i museiarbete och utställningsproduktion är intressant i relation till hur svenska konstmuseer och universitet utvecklats, strikt åtskilda från varandra. Så har det nu inte alltid varit. I Göteborg var exempelvis konstmuseets chef under åren 1906–1947, Axel L Romdahl (1880–1951), även professor i konsthistoria och bedrev undervisningen på museet. Efter Romdahl skildes de båda institutionerna åt. Med tiden har museerna och universiteten utvecklat olika kulturer och traditioner. Skissernas Museum i Lund är i detta avseende ett undantag, då det just utformats som ett universitetsmuseum – fyllt med konst från flera världsdelar i tätt hängda salar. Museet skapades av professorn i konsthistoria vid Lunds universitet, Ragnar Josephson (1891–1966), som Arkivet för dekorativ konst. Tanken var att inrätta ett arkiv för den kreativa processen för att visa konstverkets väg från idé till färdigställt verk, vilket gjorde samlingen användbar i undervisning.⁸⁹

Men den hårda uppdelningen mellan utbildningsinstitutioner och konstmuseer håller på att luckras upp. Idag förstår institutionerna inte längre sig själva som skapare av estetiska upplevelser som besökarna passivt ska ta emot. Museibesökarna ses snarare som aktiva agenter. Curatorer använder utställningsmediet för att kommunicera med publiken, föra fram idéer och tolkningar, med väggtexter, konstnärssamtal, paneldiskussioner et cetera. Pedagoger har börjat ställa mer öppna frågor, istället för att få eleverna att se det läraren vill att de ska se.⁹⁰

I Sverige har Moderna Museet varit en av de drivande institutionerna i utvecklingen av nya former för konstpedagogik, även om museet också tidvis präglats av en viss konservatism när det gäller synen på popularisering av konsten. Det är återigen konflikten mellan det estetiska och det utbildande museet som här kommer till uttryck. Carlo Derkert (1915–1994) var med om att bygga upp visningsverksamheten från start 1958, vilken inte minst riktade sig till barn. Betonningen av barns skapande förvaltades av museet under 1960-talet.⁹¹ 1964 blev Mette Prawitz (f. 1934) ansvarig för barnverksamheten vid

the Reggio Emilia exhibition, *Ett barn har hundra språk* [A Child has a Hundred Languages] (1981) and the sequel *Mer om hundra språk* [More on a Hundred Languages] (1986). Moderna Museet has thus been characterized by the tension between focusing on avant-garde culture and accessibility. In the 1960s, those ambitions coincided, largely thanks to the open, playful approach of avant-garde art at the time.

With its thematic tours, the Nationalmuseum has used art education to add new perspectives to its collections; as in other museums, this has included a gender and queer perspective. This shows that a museum collection can be activated from a range of different vantage points in which the approach to art can be adapted to different groups.

The major museums are not always at the forefront of art education. In order to maintain their status as prestige museums, art expertise is prioritized over outreach programs. Consequently, art galleries in small towns can be more flexible and receptive to new ideas. Cecilia Nelson (b. 1938), who was director of Lund Konsthall from 1990 to 2003, gave education a prominent place in the work of the museum and was herself a respected teacher. In dovetailing education with the exhibition programmes, she did what is frequently advocated but rarely delivered.⁹⁷

Education is not just a question of exhibitions, but of all aspects of the visit to the museum. In earlier museums, which were more densely hung and lacked visitor information, printed guides were important for helping visitors to embrace art. Today basic information is provided about the works by way of labels or printed text on the wall. There are also texts that put the works into context. In recent decades, audio guides, which enable the visitor to control the flow of information, have become increasingly common. Audio guides are an example of technological tools that can provide both educational and informative input for art. They have the advantage of being flexible. With an audio guide, visitors can go directly to what interests them and quickly access information about the particular work they are pondering. Several international museums have been actively working to make audio guides a professional educational tool. For example, the artist can speak freely about her work. The audio guide cannot replace the personal meeting around which the visit is constructed, but it can complement it. Audio guides are just one example of how museums can deliver education in forms other than the guided tour.

Moderna Museet och påtalade då behovet av ett eget utrymme för barnen, vilket ledde fram till skapandet av Barnens Museum 1967.⁹² Efter Palle Nielsens utställning *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle* (1968), centrerad kring barnens lek, inrättade Prawitz en barnverkstad på museet.⁹³ Moderna Museet förändrades under Pontus Hulténs (1924–2006) ledning under 1960-talet från ett traditionellt föremålsinriktat besöksmuseum till ett aktivitetscentrum, med stort fokus på arrangemang som happening, performance, konsert och filmvisning.⁹⁴ I syfte att införliva en social och politisk situation i kulturen öppnades Moderna Museet Filialen i Kasern II på Skeppsholmen 1971. Filialen, som drevs av Pär Stolpe (f. 1943) fram till 1973, innebar en radikaliserings av utställningsverksamheten. Olika grupper fick möjlighet att använda rummet för att göra utställningar om samhällsfrågor och andra ämnen, vilka ofta behandlades utifrån en vänsterradikal utgångspunkt.⁹⁵ Philip von Schantz (1928–1998) förespråkade under sin tid som chef 1973–1977 istället ett estetiserande museum där konstverken skulle tala för sig själva. Man prioriterade därför estetiska hängningar framför pedagogiska grepp, vilket också väckte kritik.⁹⁶ På 1980-talet visade museet ett förnyat intresse för pedagogik med Reggio Emilia-utställningen *Ett barn har hundra språk* (1981) och uppföljaren *Mer om hundra språk* (1986). Moderna Museet har alltså präglats av en motsättning mellan att satsa på avantgardekultur och tillgänglighet. Under 1960-talet sammanföll dessa ambitioner, till stor del på grund av avantgardekonstens öppna och lekfulla inriktning vid tidpunkten.

Nationalmuseum har med sina temavisningar använt konstpedagogik för att anlägga nya perspektiv på samlingarna, däribland genus- och queerperspektiv, något som även skett på andra museer. Exemplet visar att museisamlingen kan aktiveras utifrån en mängd olika utgångspunkter, där sättet att närma sig konsten kan anpassas efter olika grupper.

De stora museerna är inte alltid de som ligger i framkant när det gäller konstpedagogiken. För att behålla sin status som prestigemuseer måste de sätta konsten och expertkunskapen runt den först. Då kan konsthallar på mindre orter vara rörligare och mer receptiva för nya idéer. Cecilia Nelson (f. 1938) gav som konsthallschef i Lund 1990–2003 pedagogiken en framträdande plats i verksamheten och var själv en uppskattad pedagog. Hon gjorde det som ofta efterfrågas

Like the view of the museum's purpose in general, views on what education should focus on have shifted. When the first art teachers were hired in the late 19th century, art education became professionalized. The subject was debated and was the focus of efforts in various directions. Germany, Great Britain, and the United States were pioneers in the field.

In the late 19th century, Hamburg became the centre of a formidable art education movement, with Alfred Lichtwark (1852–1914) as its central figure.⁹⁸ Lichtwark was an art historian, a museum official and museum educationalist and from 1886 he was the first director of the Hamburg Kunsthalle. Lichtwark wanted to create a museum that would improve the people's knowledge of art. As a demonstration of the great importance Lichtwark attached to children's education, he launched the exhibition *Das Kind als Künstler* [The Child as Artist] in 1897. Children should be encouraged to learn through their individual creativity. Lichtwark's ideas were labelled the *Kunsterziehungsbewegung* (Art Education Movement) and had a significant impact in schools and museums. His influence is evident in Sweden, too.⁹⁹

Through its tradition of public service-oriented museums and the influential Arts and Crafts movement, Great Britain became a model in the area of art education at the turn of the 20th century. The Arts and Crafts movement was inspired by the artist, designer, and writer William Morris (1834–1896). Central to his understanding of art was the democratic desire to bring beauty to all social classes. Inspired by medieval art, Morris advocated a socialist society based on small-scale crafts. Getting people to embrace beauty in a society in which industrialisation had alienated people from the 'lifeworld' would require an effort in terms of education. The key question was how to teach people to free themselves from everyday cares and woes.¹⁰⁰ The Arts and Crafts movement's ideas were introduced to Sweden by, among others, Carl and Karin Larsson and Ellen Key and had an impact on art education there.¹⁰¹

Benjamin Ives Gilman, secretary of the Boston Museum of Fine Arts from 1893 to 1925, was deeply committed to education issues, but he was also one of the most persuasive defenders of the aesthetic ideal of the museum.¹⁰² Like many of his contemporaries, Gilman believed in the

men sällan realiseras när hon integrerade pedagogiken i utställningsarbetet.⁹⁷

Pedagogik innefattar inte bara visningar utan museibesökets alla delar. I äldre tiders museer, då hängningarna var tätare och saknade information till besökarna, var tryckta vägledningarna ett viktigt hjälpmedel för att besökarna skulle förmå ta till sig konsten. Idag ges basal information om verken genom etiketter eller plottertexter direkt på väggen. Det förekommer även texter som sätter verken i ett sammanhang. De senaste decennierna har audioguider, som låter besökaren styra informationsflödet, blivit allt vanligare. Audioguider är ett exempel på tekniska hjälpmedel som möjliggör både pedagogiska och informativa ingångar till konsten. De har fördelen av att vara flexibla. Med audioguiden kan besökarna gå direkt till det som intresserar dem och snabbt få information om verk de står frågande inför. Flera internationella museer har arbetat aktivt med att göra audioguiderna till ett kvalificerat pedagogiskt instrument. Man kan exempelvis låta konstnären själv tala om sitt verk. Audioguiden kan inte ersätta det personliga möte som visningen byggs upp runt men kan utgöra ett komplement. Audioguider är endast ett exempel på hur museerna kan arbeta med pedagogik i andra former än visningar.

KONSTPEDAGOGISKA IDEOLOGER OCH PRAKTIKER

Liksom synen på museernas uppdrag i stort har synen på pedagogikens inriktning skiftat. När de första konstpedagogerna anställdes i slutet av 1800-talet professionaliserades konstpedagogiken. Ämnet debatterades och blev föremål för strävanden i olika riktningar. Tyskland, England och USA var ledande på området.

Hamburg blev under slutet av 1800-talet centrum för en stark konsthildningsrörelse med Alfred Lichtwark (1852–1914) som centralgestalt.⁹⁸ Lichtwark var konsthistoriker, museiman och museipedagog, från 1886 den förste direktören för Hamburger Kunsthalle. Lichtwark ville skapa ett museum som syftade till att höja befolkningens konstnärliga bildning. Som ett utslag av den stora vikt Lichtwark

power of the aesthetic experience to refine man both morally and spiritually.¹⁰³ Thanks to his background in psychology, Gilman could see how the many, densely hung galleries with no information might keep people from embracing art. In order to remedy the confusion, he compiled a straightforward guide to the collection. The ability to absorb and understand art had been side-lined by the education system. Gilman therefore saw the need for museums to provide this knowledge themselves. He introduced 'gallery docents', museum educators who would help visitors to see and understand art, not by giving lectures in art history, but by helping visitors to discern all aspects of the work of art. As McClellan points out, the term *docent* derives from the Latin *docere*, meaning 'to teach', and since Gilman's time the term has been widely used for art educators in the US. Education was offered at no cost to museum visitors, schoolchildren and teachers; it was a great success.¹⁰⁴

The art historian, art critic, commentator, and educator Marita Lindgren-Fridell (1910–1997), was influenced by the British poet and critic Herbert Read's (1893–1968) emphasis on the creative child. Lindgren-Fridell was inspired by Read's view that art is not just artefacts; it is also part of our inner life.¹⁰⁵ According to Read, the purpose of education is 'to foster the growth of what is individual in each human being, at the same time harmonizing the individuality thus educed with the organic unity of the social group to which the individual belongs.'¹⁰⁶ Read sees aesthetic education as a fundamental part of this process. Following in Read's footsteps, Lindgren-Fridell replaced authoritarian methodology with a more open kind of teaching. But she was not uncritical of the model. Lindgren-Fridell felt that Read was unclear as to how the ideas might be implemented. In her essay 'Art Education in Swedish Schools', published in a Festschrift in honour of Gregor Paulsson in 1959, Lindgren-Fridell highlighted the need for reception research, since aesthetics and art psychology had focused solely on the production of art.¹⁰⁷ Lindgren-Fridell's *Föreningen Konst i Skolan: Pionjärinsats i skolans konsthildning 1947–76* [Association for Art in Schools: Pioneering Work in Art Education in Schools] (1984) was the first major book on art education in Swedish.¹⁰⁸ She highlighted the need for description and analysis and called for a debate on methodology and special training for art educators. From 1951 she was director of the Association for Art in Schools (*Föreningen Konst i Skolan*), which was a successor to Carl G. Laurin's (1868–1940) the Art in Schools Association (*Konsten i Skolan* 1897 to circa 1935). Through

lade vid barns utbildning startade han 1897 utställningen *Das Kind als Künstler* (Barnet som konstnär). Barnens lärande skulle uppmuntras genom eget skapande. Lichtwarks idéer benämndes *Kunsterziehungs-bewegung* (konstbildningsrörelsen) och fick genomslag i skolor och museer. Även i Sverige är hans inflytande märkbart.⁹⁹

Genom sin tradition av Public Service-inriktade museer och den inflytelserika Arts and Crafts-rörelsen blev England runt sekelskiftet 1900 ett föredöme på konstpedagogikens område. Arts and Crafts-rörelsen utgick från konstnären, formgivaren och författaren William Morris (1834–1896). I centrum för hans konstförståelse fanns en vilja att i demokratisk anda föra ut skönheten till alla samhällsklasser. Inspirerad av den medeltida konsten förespråkade Morris ett socialistiskt samhälle baserat på småskaligt hantverk. Att få befolkningen att omfamna skönheten i ett samhälle präglad av industrialismens alienering av människan från livsvärlden krävde pedagogiska insatser. Nyckelfrågan var hur man ska lära människor att se för att befria dem från vardagslivets tyngd och oro.¹⁰⁰ Arts and Crafts-rörelsens idéer introducerades i Sverige av bland andra Carl och Karin Larsson samt av Ellen Key och fick inflytande över konstpedagogiken.¹⁰¹

Benjamin Ives Gilman, sekreterare vid Boston Museum of Fine Arts under åren 1893–1925, var starkt engagerade i pedagogiska frågor, men också en av det estetiska museiidealets mest inflytelserika försvarare.¹⁰² Liksom många i sin samtid trodde Gilman på den estetiska erfarenhetens kraft att förädla människan moraliskt och andligt.¹⁰³ Med sin psykologiutbildning såg Gilman de problem att ta till sig konsten som fanns i museernas många och tätt hängda salar utan information. För att råda bot på förvirringen författade han en lättbegriplig handbok över samlingen. Förmågan att ta till sig och förstå konst hade lämnats åt sidan av utbildningssystemet. Därför var det nödvändigt att museerna själva tillhandahöll sådan kunskap, menade Gilman. Han introducerade ”gallery docents”, museipedagoger som skulle hjälpa besökarna att se och förstå konsten, inte genom föreläsningar i konsthistoria utan genom att hjälpa dem att uppmärksamma konstverkets alla delar. Som McClellan påpekar hämtade Gilman termen från latinets *docere* som betyder att undervisa. Begreppet *docent* används sedan dess brett i USA om konstpedagoger. Pedagogik erbjöds utan kostnad till museibesökare, skolbarn och lärare och blev en stor framgång.¹⁰⁴

the guided visits promoted by this organization she was one of the first to show modern art to schoolchildren – which was not without controversy.¹⁰⁹ With her introductions, contributions and articles, pioneering research and many years of experience as an art educator, Lindgren-Fridell brought art education into the modern era.¹¹⁰

Ulf Linde (b. 1929) is primarily known as an art critic but it is worth referring to him in this context, not only for his public education work as an art educator but perhaps even more so for his thoughts on the viewer’s contribution to the creative experience, which were important for art education in Sweden. Like Derkert, Linde can be described as a representative of the experience-oriented approach, since his understanding of art focuses on the viewer as a seeing and experiencing subject.

In 1960, Linde published an essay entitled *Spejare: En essä om konst* [Scout: An Essay on Art], in which he discussed, *inter alia*, Henri Matisse, Marcel Duchamp, the ‘*art informel*’ movement and Jackson Pollock.¹¹¹ The book had a tremendous impact and became a reference point in the Swedish art debate of the 1960s. What resonated in particular was Linde’s contention that it is the viewer that makes the artwork. It tallied with the 1960s trend towards challenging authority and acknowledged the individual viewer’s interpretation. There was no need to be a professor of art to respond to a work of art. During ‘the great art debate’ of 1962, Linde defended the avant-garde acquisitions policy at Moderna Museet with its collages, assemblages and kinetic sculptures, unlike Torsten Bergmark, who criticized the museum’s ‘hotchpotch approach’ and its lack of any fixed quality criteria.¹¹² What Linde saw in artists such as Jean Tinguely and Per Olof Ultvedt was precisely an invitation to the viewer to become involved in creating the work of art. Linde’s acceptance of the viewer’s active role made him suspicious of the ideological art of 1968 as well as of postmodernism’s ‘readings’ of art based on theoretical models. For Linde, the magic of art does not lie in the concept of art, aesthetics or the message, but in the meeting. The magic occurs when the viewer can bring something to the work and make it meaningful by reading it through his own experiences.

This acknowledgment of the viewer’s role as co-creator is fundamental to the way art education saw itself during the 20th century. In order to be a co-creator of the work the viewer needs to be receptive and to hone her viewing skills. The current art education debate lays greater emphasis on the interaction between the guide and the public than between the individual viewer and the artwork. In this context, it is useful to recall

Marita Lindgren-Fridell (1910–1997), konsthistoriker, konstkritiker, debattör och pedagog, tog intryck av den brittiske poeten och kritikern Herbert Reads (1893–1968) betoning av det skapande barnet. Lindgren-Fridell berördes av Reads synpunkt att konstverk inte bara är artefakter utan tillhör vårt inre liv.¹⁰⁵ Syftet med utbildning är för Read att ”förkovra det som är individuellt hos varje mänsklig varelse och samtidigt ställa den så frambragta särpräglade personligheten i harmoni med den organiska helheten hos den sociala grupp som individen tillhör.”¹⁰⁶ Read ser den estetiska uppfostran som en fundamental faktor i denna process. I Reads anda ersatte Lindgren-Fridell den auktoritära metodiken med en friare förmedling. Men hon var inte okritisk till förebilden. Lindgren-Fridell ansåg att Read var oklar när det gällde hur idéerna skulle sättas i verket. I uppsatsen ”Art Education in Swedish Schools”, i en festskrift till Gregor Paulsson 1959, pekade Lindgren-Fridell på behovet av receptionsforskning, då estetiken och konstpsykologin varit ensidigt fokuserad på produktionen av konst.¹⁰⁷ Med *Föreningen Konst i Skolan. Pionjärsats i skolans konstbildning 1947–76* (1984) författade Lindgren-Fridell det första större verket om konstpedagogik på svenska.¹⁰⁸ Hon lyfte fram behov av beskrivning och analys och efterlyste metoddiskussioner och en särskild utbildning för konstpedagoger. Från 1951 var hon chef för Föreningen Konst i Skolan – en efterföljare till Carl G Laurins (1868–1940) förening Konsten i skolan (1897–cirka 1935). Med sina visningar inom denna organisation tillhörde hon de första som visade modern konst för skolbarn, vilket inte var okontroversiellt.¹⁰⁹ Med sina introduktioner, debattinlägg och artiklar, pionjärforskning och mångåriga praktik som konstvisare, förde Lindgren-Fridell konstpedagogiken in i ett modernt skede.¹¹⁰

Ulf Linde (f. 1929) är främst känd som konstkritiker men är värd att ta upp i sammanhanget på grund av sin folkbildningsverksamhet som konstvisare, men kanske i ännu högre grad genom sina tankar om betraktarens medskapande roll, vilka varit betydelsefulla för konstpedagogiken i Sverige. Liksom Derkert kan Linde betecknas som en företrädare för en upplevelseorienterad hållning, då det är betraktaren som seende och upplevande subjekt som står i fokus för hans konstförståelse.

1960 gav Linde ut essäboken *Spejare. En essä om konst*, där han skrev om bland annat Henri Matisse, Marcel Duchamp, de infor-

the primal scene around which Linde’s art criticism always revolved: the meeting with the artwork. For Linde, the possibility of community lies in the viewer’s individual perspective, believing as he does that we all are fundamentally quite similar. Suddenly and unexpectedly, we recognize ourselves in what someone else has seen, even when the depiction breaks with conventional notions of how something should be depicted.

Another representative of the Read school of non-authoritarian education in Sweden is Carlo Derkert, known for his engaging tours of Moderna Museet and Nationalmuseum.¹¹³ He began working at Nationalmuseum in 1945, moved to Moderna Museet when it opened in 1958 and returned to Nationalmuseum in the mid-1970s. Derkert’s acclaimed guided tours for children ended with the children making pictures themselves. He tried to break down the children’s fears and exaggerated respect for the museum by, for example, tripping up on the Nationalmuseum’s imposing staircase. Derkert wanted to get away from the traditional top-down perspective used in schools and open the way for dialogue. But he was also an entertainer with acting skills that enabled him to make the tour a dramatic event. Derkert had worked out a dramatic approach that consisted in plunging his audience straight into the subject and making them feel involved. He learned his lectures by heart but he was careful to make sure his lines sounded spontaneous. At the same time, knowledge was not presented as if it emanated from an omniscient source; Derkert wanted to get the students involved in searching for it.¹¹⁴

Derkert was also influenced by the Reggio Emilia approach to education. The main plank of this education philosophy calls for adults to encourage children to experiment and explore the world.¹¹⁵ The founder, Loris Malaguzzi (1920–1994), formulated a seven-point programme for stimulating all the ways children might express themselves, not least by letting them use languages other than the spoken language, with all languages being given equal value.¹¹⁶ Derkert believed that adults must learn to see children as subjects. His educational workshops did not aim to create art but to enable children to discover their own language. A similar line of thought formed the basis for the workshop model that has been in use in Sweden since the 1960s. School students on a visit to a museum are not only meant to see and learn about art; they must also be given the opportunity to express themselves artistically.

The psychological tradition of art in which Derkert worked cultivated a romantic notion that the pictures produced by children are in

mella och Jackson Pollock.¹¹¹ Boken fick ett oerhört genomslag och kom att bli en referenspunkt i 1960-talets svenska konstdiskussion. Framför allt var det Lindes påstående att betraktaren gör konstverket som väckte genklang. Det passade in i 1960-talets ifrågasättande av auktoriteter. Här erkändes den enskilde betraktarens tolkning. Man behövde inte vara konstprofessor för att möta ett konstverk. Under ”den stora konstdebatten” 1962 försvarade Linde inköspolitiken på Moderna Museet och den avantgardistiska konsten, med collage, assemblage och kinetiska skulpturer, detta i motsats till Torsten Bergmark som kritiserade museet för ”Blandar- och bluddermentalitet” och avsaknad av stabila kvalitetskriterier.¹¹² Vad Linde såg hos Jean Tinguely, Per Olof Ultvedt med flera var just ett erbjudande till betraktaren om att bli delaktig i konstverkets tillblivelse. Lindes erkännande av betraktarens aktiva roll gjorde honom misstänksam mot den ideologiska konsten runt 1968, liksom mot postmodernismens ”läsningar” av konst utifrån teoretiska modeller. Magin i konstverket ligger för Linde inte i konstbegreppet, estetiken eller budskapet utan i mötet. Magin uppstår när betraktaren kan lägga till något till verket, göra det meningsfullt genom att läsa det mot sina egna erfarenheter.

Erkännandet av betraktarens medskapande roll är fundamental för konstpedagogiken, som den har förstått sig själv under 1900-talet. Att vara medskapare till verket kräver att man gör sig mottaglig och övar sitt seende. I dagens konstpedagogiska debatt läggs större betoning på interaktionen mellan visare och publik än mellan den enskilde betraktaren och konstverket. I det sammanhanget kan det vara nyttigt att påminna om den urscen som Lindes konstkritik alltid kretsat kring: mötet med verket. För det är i betraktarens individuella seende som möjligheten till gemenskap ligger enligt Linde, i tron på att vi alla i grunden är rätt lika. Plötsligt och oväntat känner vi igen oss i vad någon annan sett, även när gestaltningen bryter mot konventionen för hur något ska avbildas.

En annan företrädare för den Readska, ickeauktoritära pedagogiken i Sverige är Carlo Derkert, känd för sina engagerande visningar på Moderna Museet och Nationalmuseum.¹¹³ Han började arbeta på Nationalmuseum 1945, övergick till Moderna Museet när det öppnades 1958 men återvände till Nationalmuseum i mitten av 1970-talet. Derkerts uppmärksammade barnvisningar avslutades med att barnen själva fick skapa bilder. Han försökte bryta ner barnens rädsla och

touch with an imagined ‘origin’. This idea is also present in much of modernism. There was thus a link between the modernist art on display in the museum and the pictures the children created in the workshop. Although the notion of the ‘original’ in children’s pictures has since been problematized, a belief in the liberating potential of artistic creation lives on in museum education.¹¹⁷

Art education has stressed the importance of training in pictorial language since the 1960s. Proponents of this approach, centred on the Drawing Teacher Institute (Teckningslärarinstitutet) – later the Department of Art Teacher Education (Institutionen för Bildpedagogik) at Konstfack University College of Arts, Crafts and Design in Stockholm, have distanced themselves from the art psychology tradition that previously characterized both the teaching of drawing and museum education.¹¹⁸ We live in a mass-media culture of imagery which has made the idea of authentic creation problematic, since every visual statement seems to have been preceded by a variety of models. Art education has therefore encouraged working with new technologies such as collage, photography and video, so that students can learn to understand how modern visual media work and to teach a critical approach to the often manipulative images that surround us.

ART MUSEUMS AND SCHOOLS

In more recent years there have been examples of attempts to persuade teachers to use art in school education. In 2005 Moderna Museet and the Swedish National Union of Teachers published an introduction to contemporary art for schools: *Samtidskonst för lärare och andra intresserade* [Contemporary Art for Teachers and Other Interested Parties].¹¹⁹ Essays by prominent critics and curators introduced some of contemporary art’s key themes and issues in an accessible language. In 2007, in cooperation with the Västra Götaland region, Göteborgs Konsthall (Gothenburg Art Gallery) produced a guide to using art in schools: *Vadå samtidskonst? En introduktion till samtidskonst för lärare* [What Do You Mean by Contemporary Art? An Introduction to Contemporary Art for Teachers], with pictures

överdrivna respekt för museet, exempelvis genom att snubbla i Nationalmuseums stora trappa. Derkert ville bort från den traditionella skolundervisningens ovanifrånperspektiv och öppna upp för en dialog. Men han var också en estradör med skådespelartalanger som kunde ge visningen en dramatisk form. Derkert hade en uttänkt dramaturgi som bestod i att föra publiken rakt in i ämnet och göra den delaktig. Han lärde sig sina föreläsningar utantill och var mån om att replikerna skulle komma spontant. Samtidigt fick kunskapen inte framstå som om den emanerade från en allvetande källa. Derkert ville göra eleverna delaktiga i sökandet efter den.¹¹⁴

Derkert tog även intryck av Reggio Emilia-pedagogiken. Den bärande tanken i deras pedagogiska filosofi var att de vuxna ska uppmuntra barnets experimenterande och utforskande av världen.¹¹⁵ Grundaren Loris Malaguzzi (1920–1994) formulerade sju punkter för hur barnets alla uttryckssätt skulle kunna stimuleras, bland annat genom att man låter barnet uttrycka sig på andra språk än det talade, där alla språk tillmäts lika värde.¹¹⁶ Derkert ansåg att vi vuxna måste lära oss att se barnen som subjekt. Syftet med arbetet i verkstaden var inte att skapa konst utan att ge barnen möjlighet att upptäcka sitt eget språk. Liknande tankar har legat till grund för verkstadsmodellen, som varit i bruk i Sverige sedan 1960-talet. Skolelever som kommer till museerna ska inte bara lära sig om konst och att betrakta konst, de ska också ges möjlighet att uttrycka sig konsthänligt.

I den konstpsykologiska tradition som Derkert verkade i odlades en romantisk föreställning om att barns bilder har kontakt med ett föreställt ”ursprung”. Denna föreställning är även närvarande i stora delar av modernismen. Därmed fanns en koppling mellan den modernistiska konsten i museivisningen och de bilder barnen skapade i ateljén. Även om föreställningen om det ursprungliga i barns bilder problematiserats sedan dess lever tron på det egna skapandets frigörande potential i museipedagogiken.¹¹⁷

Inom bildämnet har vikten av träning i bildspråk betonats sedan 1960-talet. Företrädare för denna bildspråkliga inriktning, med centrum kring Teckningslärarinstitutet (senare Institutionen för Bildpedagogik) på Konstfack i Stockholm, har distanserat sig från den konstpsykologiska tradition som tidigare präglat både teckningsundervisningen och museipedagogiken.¹¹⁸ Vi lever i en massmedial bildkultur som gjort idén om det autentiska skapandet problematisk,

and accompanying instructions showing how they can be used in teaching.¹²⁰ Both publications filled a need, as there had been a lack of materials aimed at teachers. Presenting complex problems in a small format and in an easily understandable language carries a risk of talking down to the reader and of simplifying the content. Works of art do not lend themselves to translation into a verbal statement. They are multidimensional and open to different interpretations. This openness must be respected, but the alternative – to give no guidance at all – would mean that many people who could get something out of art would miss out on it.

There have been various collaborations in which artists have been invited to work in schools or with museum education departments.¹²¹ One example is *Zon Moderna*, launched at Moderna Museet in 2004 by Karin Malmquist, Ulf Eriksson and Matilda Olof-Ors. This is an outreach project aimed at teenagers in which artists, together with museum educators, work with high school students in the Stockholm area. The aim is to give young people a positive image of art and involve them in organizing an exhibition.¹²² Practising artists can approach the teaching environment in a different way, given that they view it from a different angle than the museum’s teaching staff. Curator Maria Lind (b. 1966) admits that educators have sometimes been reluctant to invite artists to be part of the educational environment, but that projects of this kind can have a positive impact if they come to fruition. She says in an interview:

Personally, I am more interested in creating a conversation, a debate in which we may have radically different views, where the purpose is not always to agree. This is how the museum might work: a public institution becoming more active in the debate about society. I am convinced that this is entirely possible, without compromising artistic integrity. At the moment this work is almost ‘free’, because a large amount of contemporary art is interested, has its tentacles out in that direction.¹²³

An example of an educational art project in art institutions is Saskia Holmkvist’s (b. 1971) *Gymnasieklasserna kommer* [The High School Students Are Coming], which she created as part of the *Deep Search* exhibition at Göteborgs Konsthall in 2006. The idea for the project was to address the difficulty in reaching out to high school students. Holmkvist contacted a public relations agency to see how she might best attract high school students. In consultation with the PR agency, Holmkvist concluded that they needed to do a survey of high school teachers. She says of the idea: ‘I

då varje bildspråklig utsaga tycks föregås av en mängd förlagor. Inom bildämnet har man därför uppmuntrat arbetet med nya tekniker som collage, fotografi och video, för att eleverna ska lära sig förstå hur moderna bildmedier fungerar och träna ett kritiskt förhållningssätt till de ofta manipulativa bilder som omger oss.

KONSTMUSEERNA OCH SKOLAN

Från senare år finns exempel på försök att engagera lärare till att använda konst i skolundervisningen. 2005 gav Moderna Museet och Lärarförbundet ut en introduktion till samtidskonst utformad för skolan: *Samtidskonst för lärare och andra intresserade*.¹¹⁹ I texter av framstående kritiker och curatorer introducerades några av samtidskonstens centrala teman och frågeställningar på ett tillgängligt språk. I samarbete med Västra Götalandsregionen tog Göteborgs Konsthall 2007 fram en handledning för att använda samtidskonst i skolan: *Vadå samtidskonst? En introduktion till samtidskonst för lärare*, med bilder och instruktioner för hur de kan användas i undervisning.¹²⁰ Båda publikationerna fyller ett behov, då det tidigare saknats material som riktar sig till lärare. Att presentera komplexa frågeställningar på litet utrymme på ett lättbegripligt språk riskerar både att förminska läsaren och förenkla innehållet. Konstverk låter sig inte översättas till en språklig utsaga. De innehåller flera dimensioner och är öppna för olika tolkningar. Denna öppenhet måste respekteras men alternativet, att inte ge någon vägledning alls, innebär att många som skulle kunna få ut något av konsten går miste om den.

Det har förekommit olika samarbeten där konstnärer bjudits in att arbeta i skolor eller på museernas pedagogiska avdelningar.¹²¹ Ett exempel är projektet *Zon Moderna*, inlett på Moderna Museet 2004 av Karin Malmquist, Ulf Eriksson och Matilda Olof-Ors, som riktade sig till tonåringar, ett projekt där konstnärer i samarbete med museets pedagoger arbetade med elever från gymnasieskolor i Stockholmsområdet. Syftet var att ge ungdomarna en positiv bild av konsten och göra dem delaktiga i arbetet med en utställning.¹²² Verksamma konst-

thought it would be interesting to find out whether it was possible to confront the system's own hierarchy, which is based on reputation, and let instead a completely strategy-filled mechanism guide any success.'¹²⁴ This type of project can help art educators to think outside the box.

A current initiative is *Skapande Skola* (Creative School). This project was initiated by the Government and is funded through the Swedish Arts Council. Launched in 2008, it aims to boost culture in schools, with the focus on years 4 to 9, from 2011 including 1 to 9. The idea is that greater cooperation between schools and the world of culture will make artistic expression an integral part of schoolwork. It emphasises that creativity is an integral part of all learning, a notion that goes back to Read, among others. The objective is to involve local cultural players and to take account of local circumstances. It does, however, place considerable responsibility on teachers, who have to apply for funding and draw up action plans.¹²⁵ In this way art is often presented as something important and worth doing for a specific project, but it is not compulsory, which means that not all pupils have the same opportunities.¹²⁶ The art of looking at art is basically left at that in the Swedish education system. The national compulsory school curriculum says nothing about art and art history. It says only that schools must ensure that students

know and understand basic concepts and contexts within the natural sciences as well as within technical, social and humanistic areas of knowledge; have developed their ability to express themselves creatively and become more interested in participating in the range of cultural activities that society has to offer; and are familiar with central parts of our Swedish, Nordic and Western cultural heritages.¹²⁷

Art should be included in this. In practice, art history often ends up being left out. Whereas literary history is addressed as part of teaching Swedish, there is no guarantee that art history will be taught as part of Art, which has a more practical focus. It all depends on whether the art teacher is interested in art history. Much of the responsibility for cultural education is delegated to third parties and institutions such as art museums. The problem is that it is difficult for art educators to provide a professional learning experience if the students are not prepared in advance of their visit to the museum. Without continuity, no relation-oriented art education can be established.

närer kan gå in i undervisningssituationen utifrån andra förutsättningar, med andra utgångspunkter än museernas fasta pedagoger. Curatorn Maria Lind (f. 1966) vittnar om att det ibland funnits ett motstånd hos pedagoger mot att bjuda in konstnärer i den pedagogiska verksamheten, men anser att sådana projekt kan ha positiva effekter om de kommer till stånd. I en intervju säger hon:

Personligen är jag mer intresserad av att skapa ett samtal, en debatt där man kan ha radikalt olika åsikter. Där syftet inte alltid är att komma överens. Så skulle museet kunna fungera, att se hur en offentlig institution blir mer aktiv i samhällsdebatten. Jag är övertygad om att det är fullt möjligt utan att tulla på konstens integritet. I dag är ju det arbetet nästan ”gratis”, eftersom en väsentlig del av samtidskonsten har det intresset, har tentaklerna ute åt det hållet.¹²³

Ett exempel på ett konstprojekt om pedagogik på konstinstitutioner är Saskia Holmkvists (f. 1971) *Gymnasieklasserna kommer*, som hon genomförde på utställningen *Deep Search* på Göteborgs Konsthall 2006. Projektet tog sin utgångspunkt i svårigheten att nå gymnasieelever. Holmkvist kontaktade en PR-byrå för att undersöka hur man bäst lockar gymnasieelever. I samråd med PR-byrån kom Holmkvist fram till att de skulle göra en enkät riktad till gymnasielärare. Om idén säger hon: ”Jag tänkte att det skulle vara intressant att undersöka om det går att konfrontera systemets egen hierarki som bygger på hur namnkunnig man är, och istället låta en mekanism som är helt strategifylld styra eventuella framgångar.”¹²⁴ Denna typ av projekt kan hjälpa konstpedagoger att tänka i nya banor.

En aktuell satsning är Skapande skola, ett projekt initierat av regeringen där Kulturrådet fördelar medlen. Det startade 2008 i syfte att stärka arbetet med kultur i skolan och riktar sig till årskurs 4–9, från 2011 omfattande årskurs 1–9. Genom ökad samverkan mellan skola och kulturliv ska konstnärliga uttryck integreras i skolarbetet. I satsningen lyfts skapande fram som en väsentlig del i allt lärande, en tanke som går tillbaka på bland andra Read. Syftet är att det lokala kulturlivet ska involveras och de lokala förutsättningarna tillvaratas. Satsningen lämnar dock över en stor del av ansvaret på lärarna som ska söka medel och upprätta handlingsplaner.¹²⁵ Konsten lyfts på detta sätt ofta fram som något viktigt och värt att satsa på i särskilda projekt, men den görs inte till ett obligatorium, varför alla elever inte ges samma möjligheter.¹²⁶ Konsten att se på konst lämnas i det stora

If we believe that art museums concern all of us, then we must conclude that they should strive to overcome barriers and offer the public the tools they need to embrace art. But we also need to address the issue of the content of museums. This is not just a matter of accessibility but also diversity and representation: who is represented in museums and the picture of art history that is being communicated.

If we take the communication mission seriously, we can never assume that art speaks for itself. Yet we must still give the artwork some space and not reduce it to just *one* interpretation or treat it *only* as a resource to talk about something else, for art museums would lose their legitimacy. The strength of the art museum lies in the fact that it can offer experiences that are not available anywhere else whilst providing us with the tools we need to understand the world better. The educator can use the artwork to highlight something that is external to the work, but also help us to see the work with fresh eyes, to look again and longer in order to discover more. But to see more, we also need knowledge.

There is a problem inherent in all art communication: the image is communicated by the word and is thus dependent on linguistic structure and concepts. The children's workshops held in most art museums since the 1960s provide a way of overcoming this problem. The museum educator allows children to process what they have seen at the museum in pictures. But training in image analysis is also needed to enable the children to deal both with the imagery of the art world and with that used in the mass media. Since teaching students how to interpret imagery is not a priority in the school system, people are largely unaccustomed to analysing pictures. Art education has, therefore, some big hurdles to overcome; but it also has an important role to play.

This study has shown that there is a strong consensus in favour of a more relational, participatory kind of arts education, which focuses on the meeting with the artwork rather than on the work itself. Psychological studies have shown that the student's attitude and environment are crucial for learning.¹²⁸ The strong focus on the learning environment and the dynamics of the meeting is therefore warranted,

hela därhän i våra utbildningssystem. I den svenska läroplanen för grundskolan sägs inget om konst och konsthistoria. Här står endast att skolan ska se till att eleverna

känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena, har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud, har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv.¹²⁷

Konsten borde vara inkluderad i detta. I praktiken hamnar konsthistoria ofta utanför. Medan litteraturhistoria tas upp inom ämnet svenska är det inte säkert att konsthistoria tas upp i bildämnet, som har en mer praktisk inriktning. Det hänger på att bildläraren är konsthistoriskt intresserad. En stor del av ansvaret för utbildning i kultur läggs över på externa aktörer och institutioner som konstmuseerna. Problemet är att det är svårt för konstpedagogerna att bedriva kvalificerad undervisning om eleverna inte är förberedda inför sina museibesök. Utan kontinuitet kan en relationsorienterad konstpedagogik inte etableras.

KONSTPEDAGOGIKEN UR ETT SAMHÄLLSPERSPEKTIV

Om vi anser att konstmuseer är en angelägenhet för alla, då måste slutsatsen bli att konstmuseerna bör eftersträva att överbrygga hindren och erbjuda publiken de verktyg den behöver för att ta till sig konsten. Men även frågan om museernas innehåll måste ställas. Den gäller inte bara tillgänglighet utan också mångfald och representation, vem som representeras i museet och vilken bild av konsthistorien som förmedlas.

Om förmedlingsuppdraget tas på allvar kan vi aldrig utgå från att konsten talar för sig själv. Ändå måste vi ge konstverket utrymme och inte reducera dess mening till *en* tolkning eller till att *enbart* vara en resurs för att berätta om något annat. Då förlorar konstmuseerna

even if it tends to ignore the importance of content and the need to be aware of the artistic narrative that art education communicates.

The examples I have given show that art education has a longer, richer history than might appear from the debate. There has certainly been a shift from the aesthetic ideal of the museum to a more audience-oriented approach. The view that previous knowledge is required to understand art properly has gained ground. But 19th-century museums focused strongly on education, more strongly than was the case during most of the 20th century. The museum directors of the time were often personally involved in education. They saw themselves as educators of the people and often gave guided tours and lectures for the public. It was also during the late 19th century that the first museum education programmes were launched. Consequently, the question of how museums can best fulfil their educational potential is not new; but the approach to achieving it has changed. The idealistic, public education rationale has been replaced by democracy.

There is an interesting contrast between all the talk about education, in which education is highlighted as a priority, and the lack of basic research, theory, historical studies and clear educational pathways for art educators. Art education does not seem to have been offered the same degree of professionalization as other museum employees, such as curators and conservators, have enjoyed in recent decades. Art education also has a low-status position in the museum hierarchy, where the curator's expertise is generally rated highest. Despite commitments to the contrary, education occupies a peripheral position in many museums. But it also has the potential to play a key role in the major changes museums are facing. If governments, municipalities, and museum directors are serious about education's pivotal role in art museums, then much still remains to be done. The field needs to be professionalized and strengthened, including in terms of education, evaluation, documentation, and research. There needs to be more discussion of theory and practice.

Historically, museums have taken on the role of educational institutions. In recent years they have increasingly become more open – but also more commercialized – establishments. The strong focus on revenue through blockbuster exhibitions, sponsorships, cafés, and museum shops certainly has the potential to make museums popular, but it also involves a risk of neglecting their educational potential. We cannot be content just to count visitor numbers here. We must also ask ourselves what the visi-

sin legitimitet. Konstmuseets styrka är att det kan erbjuda upplevelser och erfarenheter som inte erbjuds någon annanstans, samtidigt som det ger oss verktyg att bättre förstå världen. Pedagogen kan använda konstverket för att peka på något utanför verket men också få oss att se verket med andra ögon, att titta igen och längre för att upptäcka mer. Men för att se mer behöver man också kunskaper.

Det finns en problematik inbyggd i all konstförmedling: att bilden förmedlas genom ordet och därmed underordnas språkets struktur och begrepp. De barnverkstäder som sedan 1960-talet inrättats på de flesta konstmuseer är ett sätt att undkomma den problematiken. Här låter museipedagogen barnen bearbeta vad de sett på museet i bild. Men det behövs också träning i bildanalys för att hantera såväl konstarter som massmediernas bildvärld. Eftersom utbildning i bildtolkning inte prioriteras i skolväsendet är ovanligt att analysera bilder stor. Konstpedagogiken har därför stora hinder att övervinna men också en viktig uppgift att fylla.

Denna undersökning har visat att det finns en stark konsensus i debatten kring värdet av en mer relations- och deltagarorienterad konstpedagogik, som sätter mötet snarare än konstverket i centrum. Psykologiska studier visar att elevens inställning och miljön är avgörande för lärandet.¹²⁸ Därför är det starka fokuset på lärandemiljö och mötets dynamik motiverad, även om man tenderar att bortse från innehållets betydelse och vikten av att medvetandegöra sig om vilken berättelse om konsten som konstpedagogiken förmedlar.

Mina exempel har visat att konstpedagogiken har en längre och rikare historia än vad debatten ger sken av. Det har visserligen skett en förskjutning från ett estetiskt museiideal mot ett mer publikorienterat tilltal. Insikten att det krävs en förståelse för att ta till sig konst har vuxit. Men 1800-talets museer hade ett starkt fokus på utbildning, starkare än vad som var fallet under större delen av 1900-talet. Den tidens museichefer var ofta personligt engagerade i pedagogiken. De såg sig själva som folkbildare och höll inte sällan själva visningar och föreläsningar för allmänheten. Det var också under sent 1800-tal som de första museipedagogiska programmen startades. Frågan om hur museerna bäst ska tillvarata sin pedagogiska potential är alltså inte ny, även om synen på hur det ska göras har förändrats. Folkbildande och idealistiska motiveringar har ersatts av demokratiska.

Det är en intressant kontrast mellan allt tal om pedagogik, där

tors get out of their time at the museum. What narrative of art and of the world in general do museums communicate?

In *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010), the philosopher Martha Nussbaum attacks the increasingly dominant instrumental and economic approach to education.¹²⁹ She contrasts it with a humanistic education that is not just designed to provide skills in limited areas but rather to nurture critical thinking and help students to grow as responsible individuals. Since art museums are following a similar trend, moving away from educational ideals and towards economic considerations, her reasoning is also relevant in the context of the museum. Nussbaum's argument for a humanistic education also shows why arts education is needed. Everyone should have an opportunity to embrace culture, because it helps us grow as people, understand our place in a historical context and challenge received ideas. It is not just about communicating art and teaching respect for the masterpieces of art history. The aim is ultimately to get people involved in shaping society and culture.

Museums can be important agents in this effort. If they are to succeed they must look anew at their public relations arrangements. It is not the sole responsibility of the art educator to make art accessible, organize museum visits and provide a conceptual framework; if the museum is to provide a rewarding, educational experience for everyone then it must include an educational perspective in all its dealings with the public. A greater awareness of the museum's history and development is also required. The study of history provides a perspective on our own era.

To make the most of its potential, art education needs both to impart knowledge and challenge generally accepted assumptions and perspectives. A pedagogy of art that delivers is one that bursts the bubble of exclusivity and enables art to speak to everyone, regardless of background. But we can never get away from the fact that this also requires input from the viewer. In the words of Ulf Linde, it is ultimately the viewer that makes the artwork. The art educator can only lead him towards her own discovery.

TRANSLATED FROM SWEDISH BY
KEVIN HALLIWELL

NOTES

pedagogiken framhålls som ett prioriterat område, och avsaknaden av grundforskning, teori, historieskrivning och tydliga utbildningsvägar för konstpedagoger. Konstpedagogiken verkar inte ha varit föremål för samma professionalisering som andra museiyrken genomgått de senaste decennierna, som curatorer och konservatorer. Konstpedagogiken intar också en lågstatusposition i museernas hierarki, där curatorkompetensen som regel värderas högst. Pedagogiken har, trots motstridiga utfästelser, en perifer ställning på många museer. Men den har också potential att spela en nyckelroll i de stora förändringar museerna står inför. Om myndigheter, kommuner och museichefer menar allvar med talet om pedagogikens centrala plats på konstmuseerna återstår åtskilligt att göra. Fältet behöver professionaliseras och stärkas, bland annat vad gäller utbildning, utvärdering, dokumentation och forskning. Reflektionen kring metoder och teori behöver utvecklas.

Historiskt har museerna tagit på sig rollen som bildningsinstitutioner. På senare år har de alltmer utvecklats till öppnare men också mer kommersialiserade inrättningar. Det starka fokuset på intäkter genom publikdragande utställningar, sponsring, caféer och museibutiker har visserligen potential att göra museerna populära men riskerar samtidigt att deras utbildande potential försummas. Här kan vi inte nöja oss med att räkna publiksiffror. Vi måste också fråga oss vad det är museibesökarna får med sig från museet. Vad är det för berättelse om konsten och världen i stort museerna förmedlar?

I *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (2010) angriper filosofen Martha Nussbaum en alltmer dominerande instrumentell och ekonomistisk utbildningssyn.¹²⁹ Mot denna ställer hon en humanistisk utbildning, som inte bara ska ge färdigheter på begränsade områden utan framför allt odla det kritiska tänkandet och få eleverna att växa som ansvarstagande individer. Eftersom utvecklingen för konstmuseerna följer en liknande kurva, bort från bildningsideal mot ekonomiska hänsyn, är hennes resonemang relevanta även i en museikontext. Nussbaums argumentation för en humanistisk utbildning visar också varför konstpedagogiken behövs. Alla ska ha en möjlighet att ta till sig kulturen, därför att den hjälper oss att växa som människor, förstå vår plats i ett historiskt sammanhang och ifrågasätta färdiga sanningar. Det handlar inte bara om att förmedla konsten och lära ut respekt för konsthistoriens mästerverk. Syftet är ytterst att göra

1. Cf. Anna Lena Lindberg, *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier*, doctoral thesis, Lund University 1988, Lund 1991, p. 23.
2. For a study of art education practice in Swedish museums, see for example: Josefin Kilner, *Gallery Education: A Case Study of Swedish Theory and Practice*, MA dissertation, Gothenburg University, Gothenburg 2006.
3. Lindberg 1991, pp. 15–16, 342.
4. The concept of cultural release identifies the individual's liberation from the family, local area and traditions in modern society. This means that the individual has more scope to chase his own experiences and form his own opinions. Lindberg 1991, p. 340; Thomas Ziehe and Herbert Stubenrauch, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen: Ideen zur Jugendsituation*, Reinbeck 1982.
5. One example the guided tours with a queer perspective, that were introduced at Moderna Museet by Cecilia Neant-Falk, as well as Patrik Steorn's series of queer tours at Nationalmuseum i 2006, that attracted much attention.
6. Lindberg 1991, p. 279.
7. Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs: Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009.
8. Hans Örtengren, 'Pedagogiska strategier', Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs: Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009, p. 227.
9. Helene Illeris, 'Social inklusion', Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs: Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009, p. 244.
10. Venke Aure, 'Läringssyn', Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs: Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009, pp. 211–212.
11. Anna Lena Lindberg started the first 20-point course (within the Swedish university system) in art education, which was taught at Lund University between 1988 and 1994 and attracted students from Sweden, Norway and Finland. She has also taught a series of 5-point courses in the subject. In 2005 a 20-point course in art education was launched at Umeå University. Stockholm University has been teaching a course in art education I (7.5 university points) in the Department of Education in Humanities and Social Science. The issue of training provision in art education was raised by the National Arts Council which, in autumn 2002 and spring 2003, organised a Fine Arts Education Seminar. Six seminars on each of two days were held at various universities and institutions in Sweden. Lecturers were invited to attend the seminars and hold a workshop. The seminars had both a theoretical and practical approach to methodology. The evaluation of the project highlighted a number of areas for further development. One suggestion was to launch a full-time university course in art education, taught over two semesters. The need for collaboration, documentation, training and research was stressed. Hans Örtengren, *Behövs konstpedagogiken? En utvärdering av ett konstpedagogiskt seminarium*, Malmö 2004. See also: Eva Insulander, *Museer och lärande: En forskningsöversikt*, Gothenburg and Stockholm 2005, p. 15.
12. See, for example, Honoré Daumier's many accurate caricatures of the people galleries of the art world.
13. Pierre Bourdieu and Alain Darbel, *The Love of Art: European Art Museums and their Public (L'Amour de l'art: Les musées d'art européens et leur public 1969)*, trans. Caroline Beattie and Nick Merriman, Cambridge and Malden 1991.

människor delaktiga i formandet av samhället och kulturen.

Museerna kan vara viktiga agenter i detta arbete. För att lyckas måste de bli bättre på att utvärdera sina publikrelationer. Det är inte enbart konstpedagogernas ansvar att tillgängliggöra konsten, att organisera museibesöket och erbjuda begreppsliga ramverk. För att ge rika och lärorika upplevelser till alla måste det pedagogiska perspektivet genomsyra museets publika tilltal på alla nivåer. Det krävs också en ökad medvetenhet om museets historia och utveckling. Genom att studera historien får vi perspektiv på vår egen tid.

För att tillvarata sin potential måste konstpedagogiken både förmedla kunskaper och ifrågasätta för givet tagna utgångspunkter och perspektiv. En fungerande konstpedagogik spräcker bubblan av exklusivitet och får konsten att tala till alla, oavsett bakgrund. Att detta också kräver en insats från betraktaren kan vi aldrig komma ifrån. För att citera Ulf Linde är det till sist betraktaren som gör konstverket. Konstpedagogen kan endast vägleda mot den egna upptäckten.

-
14. Bourdieu and Darbel 1991, p. 1.
 15. Bourdieu and Darbel 1991, pp. 37–39.
 16. *Förordning (2007:1177) med instruktion för Moderna museet*, SFS nr 2007:1177, 22 November 2007.
 17. *Förordning (2007:1175) med instruktion för Nationalmuseum med Prins Eugens Waldemarsudde*, SFS nr 2007:1175, 22 November 2007.
 18. Carol Duncan, *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*, London and New York 1995.
 19. The 18th-century archaeologist Johann Joachim Winckelmann is sometimes described as the first art historian. A more systematic form of art history was, however, first created in Germany in the 1840s. See Dan Karlholm's dissertation, *Handböckernas konsthistoria: Om skapandet av 'allmän konsthistoria' i Tyskland under 1800-talet*, Uppsala University 1996, Stockholm and Stehag 1996.
 20. Duncan 1995, pp. 24–26.
 21. Tony Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London and New York 1995.
 22. Cf. Hans Hayden, *Modernismen som institution: Om etableringen av ett estetiskt och historiografiskt paradigm*, Stockholm and Stehag 2006.
 23. Andrew McClellan, *The Art Museum from Boullée to Bilbao*, Los Angeles and London 2008, pp. 162–167.
 24. Bennett 1995, p. 70.
 25. The historian Lawrence W. Levine calls this phenomenon 'the sacralization of culture'. Lawrence W. Levine, *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*, Cambridge, Massachusetts 1988; Danielle Rice, 'Balancing Act: Education and the Competing Impulses of Museum Work', *Museum Education at the Art Institute of Chicago*, The Art Institute of Chicago Museum Studies, vol. 29 no. 1, Chicago 2003, pp. 9–10.
 26. The historian Allan Wallach calls this phenomenon 'the cult of the original'. Allan Wallach, *Exhibition Contradiction: Essays on the Museum in the United States*, Boston 1998, p. 49. Cf. Rice 2003, s. 11.
 27. Rice 2003, p. 49.
 28. The aesthetic experience was pictured by Kant as independent of all interests outside itself, and thus free. This idea formed the basis of modern art philosophy. Immanuel Kant, *The Critique of Judgement (Kritik der Urtheilskraft 1790)*, trans. James Creed Meredith, Oxford 1952.
 29. McClellan 2008, p. 190.
 30. The German sociologist and philosopher Jürgen Habermas has, in this context, spoken of the need to return to the unfinished modern project, which includes the education of the public sphere and the agora as a place where autonomous entities can come together in an egalitarian exchange. Jürgen Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society (Strukturwandel der Öffentlichkeit 1962)*, trans. Thomas Burger with Frederick Lawrence, Cambridge, Massachusetts 1991. Habermas has been criticized for ignoring the fact that this lost public sphere was never a public sphere for all, not even in theory. According to these critics the very idea of public discourse as an exchange between autonomous entities is built on constitutional exclusions in which some groups could never be considered as equal participants in the conversation. Citizenship is an example of such a dividing line. Instead of pursuing an ideal public sphere, where entities can come together in an egalitarian exchange, we must, according to Habermas's critics, take account of the antagonisms, dissonances and conflicts between different groups and recognise them in order to try to create spaces where new forms of subjectivity can be produced. See, for example, John Beverley, 'Theses on Subalternity, representation, and politics', *Postcolonial Studies* 1:3 1998, pp. 305–319.
 31. Benjamin Ives Gilman, 'The Copley Square Museum', *Bulletin of the Museum of Fine Arts, Boston* 7 April 1909, p. 19, quoted in McClellan 2008, p. 155.
 32. McClellan 2008, p. 155.
-

1. Jfr. Anna Lena Lindberg, *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*, diss. Lunds universitet 1988, Lund 1991, s. 23.
2. För en studie av den konstpedagogiska praktiken vid svenska museer, se exempelvis: Josefin Kilner, *Gallery Education. A Case Study of Swedish Theory and Practice*, MA-uppsats, Göteborgs universitet, Göteborg 2006.
3. Lindberg 1991, s. 15–16, 342.
4. Begreppet kulturell friställning pekar ut individens frigörelse från familjen, hembygden och traditionen i det moderna samhället. Det innebär att ett större utrymme lämnas för individen att söka sina egna upplevelser och bilda sig en egen uppfattning. Lindberg 1991, s. 340; Thomas Ziehe, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser* (original tillsammans med Herbert Stubenrauch, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation* 1982), övers. Hans O Sjöström, Stockholm (1986) 2003.
5. Som exempel kan man här nämna de queervisningar som introducerades av Cecilia Neant-Falk på Moderna Museet 2003, liksom Patrik Steorns uppmärksammade serie queervisningar på Nationalmuseum 2006.
6. Lindberg 1991, s. 279.
7. Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009.
8. Hans Örtengren, "Pedagogiska strategier", Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009, s. 227.
9. Helene Illeris, "Social inklusion", Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009, s. 244.
10. Venke Aure, "Lärningssyn", Venke Aure, Helene Illeris, Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn 2009, s. 211–212.
11. Anna Lena Lindberg startade den första 20-poängskursen i konstpedagogik, som gavs vid Lunds universitet mellan 1988 och 1994 och lockade studenter från såväl Sverige som Norge och Finland. Hon har även hållit en rad 5-poängskurser i ämnet. 2005 startades en 20-poängskurs i konstpedagogik vid Umeå universitet. Stockholms universitet har gett kursen Konstpedagogik I (7,5 högskolepoäng) vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora. Frågan om utbildningar i konstpedagogik väcktes av Kulturrådet, som under hösten 2002 och våren 2003 höll ett Konstpedagogiskt seminarium. Sex seminarier om vardera två dagar hölls vid olika universitet och institutioner i Sverige. Till seminarierna bjöds föreläsare in som även höll i en workshop. Seminarierna hade både en teoretisk och praktisk, metodutvecklande inriktning. Utvärderingen av projektet pekade ut ett antal områden som bör vidareutvecklas. Ett förslag var att starta en högskolekurs i konstpedagogik på heltid över två terminer. Behovet av samverkan, dokumentation, vidareutbildning och forskning underströks. Hans Örtengren, *Behövs konstpedagogiken? En utvärdering av ett konstpedagogiskt seminarium*, Malmö 2004. Se även: Eva Insulander, *Museer och lärande. En forskningsöversikt*, Göteborg och Stockholm 2005, s. 15.
12. Se exempelvis Honoré Daumiers många träffsäkra karikatyror av konstlivets persongallerier.
13. Pierre Bourdieu och Alain Darbel, *The Love of Art. European Art Museums and their Public (L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* 1969), övers. Caroline Beattie och Nick Merriman, Cambridge och Malden 1991.
14. Bourdieu och Darbel 1991, s. 1.
15. Bourdieu och Darbel 1991, s. 37–39.
16. *Förordning (2007:1177) med instruktion för Moderna museet*, SFS nr 2007:1177, 2007-11-22.
17. *Förordning (2007:1175) med instruktion för Nationalmuseum med Prins Eugens Waldemarsudde*, SFS nr 2007:1175, 2007-11-22.
18. Carol Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London och New York 1995.
19. 1700-talsarkeologen Johann Joachim Winckelmann beskrivs ibland som den förste konsthistorikern. Konsthistoria i en mer systematisk form skapades dock först i Tyskland under 1840-talet.

33. McClellan 2008, pp. 157–162.
34. Benjamin Richard Andrews, *Museums of Education. Their History and Use*, New York 1908.
35. Paul Rea, *The Museum and the Community*, 1932; McClellan 2008, p. 173.
36. Youtz coined the term 'museumitis' to describe the museum fatigue that visitors experienced in the art-packed galleries of the time. Philip Youtz, 'Museumitis', *Journal of Adult Education* no. 6 1934.
37. McClellan, 2008, p. 174; Rice 2003, p. 13.
38. In Germany the Nazis exploited this gap between modernist aesthetics and the general public's taste with a touring exhibition entitled *Entartete Kunst* (1937), which juxtaposed modernism and the art of 'inferior races' with the classicism of 'Aryan' and 'German' art, depicting noble subjects and ideally proportioned bodies. They used art to evince their racial ideology, with partisan displays and clear written instructions as to how the works were to be understood. Paradoxically, the exhibition drew a mass audience.
39. Lindberg 1991, p. 339.
40. According to several writers, including Frances Stonor Saunders, the CIA supported exhibitions of American abstract expressionism through the Congress for Cultural Freedom from 1950 to 1967, with a view to winning intellectuals over to the US side in the fight against Soviet communism. But the *New York Times* critic Michael Kimmelman has criticized the image of MoMA as the place where abstract expressionism was launched with political overtones as building on isolated and erroneous facts. He believes that the reality was more complex. Frances Stonor Saunders, *The Cultural Cold War: The CIA and the World of Arts and Letters*, New York 1999; Frances Stonor Saunders, *Who Paid the Piper? The CIA and the Cultural Cold War*, London 1999; Christine Lindey, *Art in the Cold War: From Vladivostok to Kalamazoo, 1945–1962*, London 1990, Michael Kimmelman, 'Revisiting the Revisionists: The Modern, Its Critics and the Cold War', *Pollock and After: The Critical Debate*, ed. Francis Frascina, London 1985. Se also: Kathryn Anne Boyer, *Political Promotion and Institutional Patronage: How New York Displaced Paris as the Center of Contemporary Art, ca. 1955–1968*, diss. University of Kansas 1994, Ann Arbor 1995.
41. This did not include many of the very abstract artists. Those who were most politically active were usually also representational in their art. Boyer 1995.
42. McClellan 2008, pp. 177–178.
43. Brian O'Doherty, *Inside the White Cube: The ideology of the Gallery Space (Artforum*, 1976, 1981, 1986), Los Angeles and London 1999.
44. Charlotte Klonk, *Spaces of Experience: Art Gallery Interiors from 1800 to 2000*, New Haven and London 2009, pp. 145, 156.
45. Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften, band 7, Frankfurt am Main (1970) 2003.
46. Clement Greenberg, 'Avant-Garde and Kitsch', *Partisan Review* 6:5 1939.
47. McClellan 2008, p. 179.
48. Guerrilla Girls, *Do Women Have to Be Naked to Get into the Met. Museum?* 1989, poster.
49. Linda Nochlin, 'Why Have There Been No Great Women Artists?', *ARTnews* January 1971.
50. Rice 2003, p. 14.
51. McClellan 2008, pp. 155–156.
52. Gregory Nosen, 'Women in the Galleries: Prestige, Education, and Volunteerism at Mid-Century', *Museum Education at the Art Institute of Chicago*, The Art Institute of Chicago Museum Studies vol. 29 no. 1, Chicago 2003, p. 65.
53. Illeris 2009, pp. 253–254.
54. McClellan 2008, p. 182.
55. Alan Wallach, 'Class Rites in the Age of the Blockbuster', *Harvard Design Magazine* 11, Summer 2000, pp. 48–54.
56. McClellan 2008, p. 184.

- Dan Karlholm, *Handböckernas konsthistoria. Om skapandet av 'allmän konsthistoria' i Tyskland under 1800-talet*, diss. Uppsala universitet 1996, Stockholm och Stehag 1996.
20. Duncan 1995, s. 24–26.
 21. Tony Bennett, *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*, London och New York 1995.
 22. Se: Hans Hayden, *Modernismen som institution. Om etableringen av ett estetiskt och historiografiskt paradigm*, Stockholm och Stehag 2006.
 23. Andrew McClellan, *The Art Museum from Boullée to Bilbao*, Los Angeles och London 2008, s. 162–167.
 24. Bennett 1995, s. 70.
 25. Historikern Lawrence W Levine talar om detta fenomen som "the sacralization of culture". Lawrence W Levine, *Highbrow/Lowbrow. The Emergence of Cultural Hierarchy in America*, Cambridge Massachusetts 1988; Danielle Rice, "Balancing Act. Education and the Competing Impulses of Museum Work", *Museum Education at the Art Institute of Chicago*, The Art Institute of Chicago Museum Studies vol. 29 nr 1, Chicago 2003, s. 9–10.
 26. Historikern Allan Wallach har kallat detta fenomen för "the cult of the original". Allan Wallach, *Exhibition Contradiction. Essays on the Museum in the United States*, Boston 1998, s. 49. Jfr. Rice 2003, s. 11.
 27. Rice 2003, s. 49.
 28. Den estetiska erfarenheten föreställs hos Kant vara oberoende av alla intressen utanför sig själv, och därmed fri. Denna tanke låg till grund för den moderna konstfilosofin. Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften (Kritik der Urtheilskraft 1790)*, övers. Sven-Olov Wallenstein, Stockholm 2003.
 29. McClellan 2008, s. 190.
 30. Den tyske sociologen och filosofen Jürgen Habermas har i dessa sammanhang talat om behovet av att återupprätta det ofullbordade moderna projektet, som bland annat innefattar utbildandet av en offentlighet, agoran som en plats där autonoma subjekt kan mötas i ett jämlikt utbyte. Jürgen Habermas, *Borgerlig offentlighet (Strukturwandel der Öffentlichkeit 1962)*, övers. Joachim Retzlaff, Lund 2003. Habermas har kritiserats för att han bortsett från att denna förlorade offentlighet aldrig varit en offentlighet för alla, inte ens i teorin. Själva idén om det offentliga samtalet som ett utbyte mellan autonoma subjekt bygger enligt dessa kritiker på konstitutionella utslutningar, där vissa grupper aldrig kunnat komma ifråga som jämlika deltagare i samtalet. Exempel på en sådan åtskiljande gräns är medborgarskapet. Istället för att eftersträva en ideal offentlighet där subjekt kan mötas i ett jämlikt utbyte måste vi, enligt Habermas kritiker, utgå från antagonismen, dissonanserna och konflikterna mellan olika grupper, och utifrån detta erkännande försöka skapa rum där nya former för subjektivitet kan produceras. Se exempelvis: John Beverley, "Tesiser om subalternitet, representation och politik" ("Theses on Subalternity, Representation, and Politics" 1998), övers. Mikela Lundahl, *Konst, makt och politik*, red. Simon Sheik, Skriftserien Kairos nr 12, Stockholm 2007.
 31. Benjamin Ives Gilman, "The Copley Square Museum", *Bulletin of the Museum of Fine Arts, Boston* 7 april 1909, s. 19; citerad i: McClellan 2008, s. 155.
 32. McClellan 2008, s. 155.
 33. McClellan 2008, s. 157–162.
 34. Benjamin Richard Andrews, *Museums Of Education. Their History And Use*, New York 1908.
 35. Paul Rea, *The Museum and the Community*, 1932; McClellan 2008, s. 173.
 36. Youtz myntade termen "museumitis" för att beskriva den museitrotthet besökarna upplevde i den tidens tätt hängda museisalar. Philip Youtz, "Museumitis", *Journal of Adult Education* nr 6 1934.
 37. McClellan 2008, s. 174; Rice 2003, s. 13.
 38. Detta avstånd mellan den modernistiska estetiken och den breda publikens smak utnyttjade nazisterna i Tyskland med den turnerande utställningen *Entartete Kunst* (1937), som ställde modernismen och konst av "lägre stående raser" mot en klassicerande "arisk" och "tysk" konst, med ädla ämnen och kroppar av ideala proportioner. Konsten användes här som medel för att leda deras rasbiologiska ideologi i bevis, detta med hjälp av tendentiösa hängningar och tydliga språkliga instruktioner till hur verken skulle förstås. Paradoxalt nog drog utställningen en masspublik.
 39. Lindberg 1991, s. 339.
 40. Enligt flera författare, bland andra Frances Stonor Saunders, stödde CIA utställningar med amerikansk abstrakt expressionism genom Congress for Cultural Freedom 1950–1967, i syfte att få över intellektuella på USA:s sida i kampen mot Sovjetkommunismen. Men Michael Kimmelman, kritiker på *The New York Times*, har kritiserat bilden av MoMA som en plats där den abstrakta expressionismen lanserades med politiska förtecken för att bygga på lösryckta och felaktiga fakta. Verkligheten var mer komplex, anser han. Frances Stonor Saunders, *The Cultural Cold War. The CIA and the World of Arts and Letters*, New York 1999; Frances Stonor Saunders, *Who Paid the Piper? The*

57. 'Fri entré: Publikstillströmningen håller i sig', Kulturrådet, <http://www.kulturradet.se/sv/Nyheter1/Fri-entre-Publikstillstromningen-haller-i-sig/>, 11 October 2010; A reform such as this requires additional resources to cover the increased costs associated with bigger visitor numbers. It must also compensate for the loss of admission revenue.
58. Mihaly Csikszentmihalyi and Kim Hermanson, 'Intrinsic Motivation in Museums: Why Does One Want to Learn?', *The Educational Role of the Museum*, ed. Eilean Hooper-Greenhill, New York (1994) 1999, p. 146.
59. Csikszentmihalyi and Hermanson 1999, pp. 147–153.
60. Sam H. Ham, 'Cognitive Psychology and Interpretation: Synthesis and Application', *The Educational Role of the Museum*, ed. Eilean Hooper-Greenhill, New York (1994) 1999.
61. Csikszentmihalyi and Hermanson 1999, p. 156.
62. George E. Hein, *Learning in the Museum*, New York 1998.
63. Hein 1998, pp. 178–179.
64. Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, London and New York 2007, p. 1.
65. Duncan 1995, p. 2.
66. Duncan 1995, p. 17.
67. Prior to the 18th century, high-culture was part of a power apparatus that was legal-discursive both in conception and function. Foucault sees this as a form of power that emanated from a central source – the sovereign – who used a number of legal and symbolic resources to exact obedience from the population. But in the late 18th and early 19th centuries, this exercise of power was replaced by what Foucault calls disciplinary power or state power. The exercise of power, here, is not restricted to a single function but is underpinned by a number of means and ends that are self-motivated and have their own rationale, instead of being directed from above. Punishment was replaced by self-control, as embodied in Jeremy Bentham's Panopticon, a prison where inmates are monitored from a central viewpoint without knowing when they are being watched; the result is that they begin to monitor themselves. Bennett 1995, p. 22.
68. Bennett 1995, p. 20.
69. Bennett 1995, p. 24.
70. Bennett 1995, p. 98.
71. Bennett 1995, p. 24. In a polemic against Duncan and Bennett, Klonk says that museums were also places for social interaction in a more casual sense. She argues that museums are one of the few places in the public realm where we are encouraged to communicate with each other. Klonk 2009, p. 11.
72. Helene Illeris, 'Performative positioner i kunstpædagogik', *Valör* no. 4 2003.
73. Illeris distinguishes five positions in the art education performance: the 'performer position' (the active actor, a communicating position); the 'environmental position' (background or setting); the 'thematic position' (a particular set design or temporary frame, such as an exhibition); the 'object position' (the specific content of the performance); and the 'audience position' (the viewer). Illeris 2003, pp. 18–26.
74. Illeris 2003, p. 27.
75. Dan Karlholm, 'Ett lågt perspektiv på konstvetenskap och pedagogik på högskolan', *Valör* no. 4 2003.
76. Karlholm 2003, p. 31.
77. Klonk 2009.
78. Kenneth Clark, 'Ideal Picture Galleries', *Museum Journal* November 1945, p. 133, quoted in McClellan 2008, p. 176.
79. Barr's exhibitions were not always displayed against white walls. In *Fantastic Art: Dada and Surrealism* (1936) some works were shown against dark walls, thus reinforcing the notion that Surrealism was connected with the subconscious recesses of the mind. Since then it

- CIA and the Cultural Cold War*, London 1999; Christine Lindey, *Art in the Cold War. From Vladivostok to Kalamazoo, 1945–1962*, London 1990; Michael Kimmelman, "Revisiting the Revisionists. The Modern, Its Critics and the Cold War", *Pollock and After. The Critical Debate*, red. Francis Frascina, London 1985. Se även: Kathryn Anne Boyer, *Political Promotion and Institutional Patronage. How New York Displaced Paris as the Center of Contemporary Art, ca. 1955–1968*, diss. University of Kansas 1994, Ann Arbor 1995.
41. Detta inkluderade inte särskilt många av de nonfigurativa konstnärerna. De mest uttalat politiska konstnärerna använde oftast ett figurativt uttryck. Boyer 1995.
 42. McClellan 2008, s. 177–178.
 43. Brian O'Doherty, *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space* (*Artforum* 1976, 1981, 1986), Los Angeles och London 1999.
 44. Charlotte Klonk, *Spaces of Experience. Art Gallery Interiors from 1800 to 2000*, New Haven och London 2009, s. 145, 156.
 45. Theodor W Adorno, *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften, band 7, Frankfurt am Main (1970) 2003.
 46. Clement Greenberg, "Avantgarde och kitsch" ("Avant-Garde and Kitsch", *Partisan Review* 1939), övers. Tom Sandqvist, *Avantgardet. Paletten '00*, red. Tom Sandqvist, Göteborg 2000.
 47. McClellan 2008, s. 179.
 48. Guerrilla Girls, *Do Women Have to Be Naked to Get into the Met. Museum?*, 1989, affisch.
 49. Linda Nochlin, "Varför har det inte funnits några stora kvinnliga konstnärer?" ("Why Have There Been No Great Women Artists?" 1971), *Konst, kön och blick. Feministiska bildanalyser från renässans till postmodernism*, red. Anna Lena Lindberg, Stockholm 1995.
 50. Rice 2003, s. 14.
 51. McClellan 2008, s. 155–156.
 52. Gregory Nosan, "Women in the Galleries. Prestige, Education, and Volunteerism at Mid-Century", *Museum Education at the Art Institute of Chicago*, The Art Institute of Chicago Museum Studies vol. 29 nr 1, Chicago 2003, s. 65.
 53. Illeris 2009, s. 253–254.
 54. McClellan 2008, s. 182.
 55. Alan Wallach, "Class Rites in the Age of the Blockbuster", *Harvard Design Magazine* 11, sommaren 2000, s. 48–54.
 56. McClellan 2008, s. 184.
 57. "Fri entré. Publiktillströmningen håller i sig", Kulturrådet, <http://www.kulturradet.se/sv/Nyheter1/Fri-entre-Publiktillstromningen-haller-i-sig/>, 2010-10-11; En dylik reform kräver att extra resurser skjuts till för att täcka de ökade kostnader som en publikökning medför. Det måste också till kompensering för förlorade entréintäkter.
 58. Mihaly Csikszentmihalyi och Kim Hermanson, "Intrinsic Motivation in Museums. Why Does One Want to Learn?", *The Educational Role of the Museum*, red. Eilean Hooper-Greenhill, New York (1994) 1999, s. 146.
 59. Csikszentmihalyi och Hermanson 1999, s. 147–153.
 60. Sam H Ham, "Cognitive Psychology and Interpretation. Synthesis and Application", *The Educational Role of the Museum*, red. Eilean Hooper-Greenhill, New York (1994) 1999.
 61. Csikszentmihalyi och Hermanson 1999, s. 156.
 62. George E Hein, *Learning in the Museum*, New York 1998.
 63. Hein 1998, s. 178–179.
 64. Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, London och New York 2007, s. 1.
 65. Duncan 1995, s. 2.
 66. Duncan 1995, s. 17.
 67. Före 1700-talet utgjorde finkulturella praktiker delar av en maktapparat av juridisk-diskursiv konception och funktion. Utifrån Foucault förstås denna som en form av makt som utgick från en central källa, suveränen, som använde sig av en rad legala och symboliska resurser för att utöva åtydning hos befolkningen. Men i slutet av 1700-talet och början av 1800-talet ersattes denna maktutövning av vad Foucault kallar disciplinär makt eller statsmakt. Maktutövningen sker här inte genom endast en funktion utan snarare utifrån en mängd mål och medel som är självmotiverade och äger sin egen rationalitet snarare än att dirigeras uppifrån. Bestraffning ersattes av självkontroll, förkroppsligat i Jeremy Bentham's panoptikonkonstruktion, ett fängelse där fångarna övervakas

- has become almost axiomatic that art from non-Western cultures should be exhibited in a darkened room with targeted spotlights. Klonk 2009, pp. 143–144.
80. Thanks to his visit to the Bauhaus in Dessau in 1927, Barr was in direct contact with the European avant-garde.
 81. McClellan 2008, p. 175.
 82. Klonk 2009, pp. 150 and 156.
 83. Hein 1998, p. 3.
 84. Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and Gallery Education*, Leicester 1991, p. 25.
 85. Lindberg 1991, p. 257.
 86. McClellan 2008, pp. 168–170.
 87. Charles L. Hutchinson, 'Art and Artists', speech to the Chicago Literary Club circa 1915, quoted from Rice 2003, p.7.
 88. Rice 2003, p. 14.
 89. Ragnar Josephson, *Konstverkets födelse*, Lund (1940) 1991.
 90. Rice refers to cognitive psychologists Abigail Housen and Philip Yeanwine, former Education Officers at the Museum of Modern Art in New York, who developed a programme they called 'Visual Thinking Strategies' (VTS), which is based on asking open-ended questions such as: What is happening here? What do you see that makes you say that? What else do you see? These questions help students to form their own opinions. Rice 2003, pp. 17–18.
 91. Anette Göthlund, 'Activities in the Workshop and Zone: Art Education for Children at Moderna Museet', *The History Book: On Moderna Museet 1958–2008*, ed. Anna Tellgren et al., Stockholm 2008, p. 268.
 92. Göthlund 2008, p. 264.
 93. In one of the exhibition rooms of *Modellen: En modell för ett kvalitativt samhälle*, a large wooden structure was built with foam for children to jump in. Parents could follow the children at play on monitors in the restaurant; this became the content of the exhibition. There was a utopian idea of a society based on community behind the project. Nielsen writes in the catalogue: 'Perhaps it will become the model for a society that the children will hope for. Perhaps the children will be able to tell us so much about their own world that it will also become a model for us. We hope so.' Palle Nielsen in the foreword to *Modellen: En modell för ett kvalitativt samhälle*, Stockholm 1968, p. 2.
 94. The museum was open every day from midday to 10 p.m. Karin Malmquist, 'La Cour des miracles: On Visitors, Learning and Art at Moderna Museet', *Historieboken: On Moderna Museet 1958–2008*, ed. Anna Tellgren et al., Stockholm 2008, p. 283.
 95. Malmquist 2008, p. 290.
 96. Malmquist 2008, p. 290.
 97. Another example is the Nordic Watercolour Museum in Skärhamn, where art education is a top priority.
 98. Lindberg 1991, p. 121.
 99. Lindberg 1991, p. 122.
 100. Lindberg 1991, p. 100.
 101. Axel L. Romdahl, Superintendent (equivalent to Director) of the Gothenburg Museum of Art was one of those who were influenced by social aesthetics. Björn Fredlund, 'Romdahl, Axel Ludvig', *Svenskt biografiskt lexikon*, Stockholm 1998, p. 303.
 102. Benjamin Ives Gilman, *Museum Ideals of Purpose and Method*, Cambridge 1918.
 103. Duncan 1995, p. 16.
 104. McClellan 2008.
 105. Lindberg 1991, p. 264; Anna Lena Lindberg, 'Med sitt hjärta, med sin känsla: Ett samtal om konstpedagogik med Marita Lindgren-Fridell', *Artefakt: Bulletin från Dokumenteringsarkiv för modern konst i Lund* no. 3 1983, pp. 18–19.
 106. It was largely through his book, *Education through Art*, that Read inspired key players in Swe-

- från en central punkt, ovetande om när någon tittar, vilket leder till att de börjar övervaka sig själva. Bennett 1995, s. 22.
68. Bennett 1995, s. 20.
 69. Bennett 1995, s. 24.
 70. Bennett, 1995, s. 98.
 71. Bennett 1995, s. 24. Som Klonk skriver i polemik mot Duncan och Bennett, var museerna också platser för social interaktion i mer otvungen mening. Museer är en av de få platser i det offentliga rummet där vi uppmuntras att kommunicera med varandra, hävdar hon. Klonk 2009, s. 11.
 72. Helene Illeris, "Performative positioner i kunstpädagogik", *Valör* nr 4 2003.
 73. Illeris urskiljer fem positioner i den konstpedagogiska performansen: "performerpositionen" (den aktive skådespelaren, förmedlarposition), "omgivelseposition" (bakgrunden eller scenen), "temaposition" (en särskild scenografi eller tillfällig inramning, till exempel en utställning), "objektposition" (performansens konkreta innehåll) och "publikposition" (betraktaren). Illeris 2003, s. 18–26.
 74. Illeris 2003, s. 27.
 75. Dan Karlholm, "Ett lågt perspektiv på konstvetenskap och pedagogik på högskolan", *Valör* nr 4 2003.
 76. Karlholm 2003, s. 31.
 77. Klonk 2009.
 78. Kenneth Clark, "Ideal Picture Galleries", *Museum Journal*, november 1945, s. 133, citerad i: McClellan 2008, s. 176.
 79. Barrs utställningar hade inte alltid vita väggar. I *Fantastic Art. Dada, Surrealism* (1936) visades några verk mot mörka väggar. Därmed förstärktes föreställningen om att surrealismen var förbunden med det undermedvetnas gömmor. Det har sedan dess blivit legio att visa utställningar med konst från icke-västerländska kulturer i mörklagda rum med riktade spotlights. Klonk 2009, s. 143–144.
 80. Genom sitt besök vid Bauhaus i Dessau 1927 fick Barr direktkontakt med det europeiska avantgardet.
 81. McClellan 2008, s. 175.
 82. Klonk 2009, s. 150, 156.
 83. Hein 1998, s. 3.
 84. Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and Gallery Education*, Leicester 1991, s. 25.
 85. Lindberg 1991, s. 257.
 86. McClellan 2008, s. 168–170.
 87. Charles L Hutchinson, "Art and Artists", tal till the Chicago Literary Club cirka 1915, citerat ur: Rice 2003, s. 7.
 88. Rice 2003, s. 14.
 89. Ragnar Josephson, *Konstverkets födelse*, Lund (1940) 1991.
 90. Rice refererar till kognitionspsykologen Abigail Housen och Philip Yeanwine, tidigare pedagogikansvarig på Museum of Modern Art i New York, som utvecklade ett program de kallade Visual Thinking Strategies (VTS), som bygger på att ställa öppna frågor: Vad händer här? Vad ser du som får dig att säga det? Vad mer ser du? Frågor som leder eleverna framåt i deras eget meningskapande. Rice 2003, s. 17–18.
 91. Anette Göthlund, "Arbete i verkstad och zon. Konstpedagogik för barn på Moderna Museet", *Historieboken. Om Moderna Museet 1958–2008*, red. Anna Tellgren m. fl., Stockholm 2008, s. 268.
 92. Göthlund 2008, s. 264.
 93. I en av utställningssalarna för *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle* byggdes en stor träkonstruktion med skumgummi för barnen att hoppa i. På monitorer i restaurangen kunde föräldrarna följa barnens lek, som gjordes till utställningens innehåll. Det fanns en utopisk idé om ett samhälle baserat på gemenskap bakom projektet. I katalogen skriver Nielsen: "Kanske blir det den modell av ett samhälle som barnen önskar sig. Kanske kan barnen berätta så mycket för oss om sin egen värld att det också blir en modell för oss. Vi hoppas det." Palle Nielsen, "Förord", *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle*, Stockholm 1968, s. 2.
 94. Museet hade öppet alla dagar 12–22. Karin Malmquist, "La Cour des miracles. Om publik, pedagogik och konst på Moderna Museet", *Historieboken. Moderna Museet. Om Moderna Museet 1958–2008*, red. Anna Tellgren m. fl., Stockholm 2008, s. 283.
 95. Malmquist 2008, s. 290.
 96. Malmquist 2008, s. 290.

- dish museum education. It was written as a contribution to the debate on child learning, in which Read argues that art must be the basis for education. He says that compulsion should be avoided and that the lesson should be given in the form of play. These are ideas that go back to Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, F. W. A. Fröbel, Maria Montessori, John Dewey, and Edmond Holmes. They also permeate the educational philosophy of Rudolf Steiner and theosophy. Read's theory of learning is consistent with a democratic view, and has parallels with the current art education debate. Unlike the latter, however, it is premised on idealism. In addition to Marita Lindgren-Fridell, Carlo Derkert and Ulf Linde, Jan Thomaus is also one of the art educators that have been influenced by Read in Sweden. Herbert Read, *Education through Art*, London 1943, p. 8.
107. Marita Lindgren-Fridell, 'Art Education in Swedish Schools', *Idea and Form: Studies in the History of Art. Festskrift till Gregor Paulsson*, Nova Series 1, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 1959.
 108. Marita Lindgren-Fridell, *Föreningen Konst i Skolan: Pionjärinsats i skolans konstbildning 1947–76*, Stockholm 1984.
 109. Lindberg 1991, p. 259. Lindgren-Fridell was also behind the exhibition *Upptäcka-uppleva* [Discover-Experience 1966–1974], which was specifically designed for children and promoted by MUS 65 (Museums and Exhibitions Commission 1965) and the Swedish National Research Council. She also made the school TV series *Se och upptäcka* [See and Discover] (1961–). Lena Johannesson, 'Konst! Pedagogik! Avantgarde?', *Konstpedagogiskt avantgarde. Marita Lindgren-Fridells festskrift*, ed. Lena Johannesson, Acta universitatis upsaliensis, Ars Suetica 9, Uppsala 1986, s. 9.
 110. Johannesson 1986.
 111. Ulf Linde, *Spejare: En essä om konst*, Stockholm 1960.
 112. *Är allting konst? Inlägg i den stora konstdebatten*, ed. Hans Hedberg, Stockholm 1963.
 113. Jan Bahlén is the author of two works on Derkert: his doctoral thesis and a biography. Both works devote ample space to the psychologizing perspective and the personal biographical approach. Jan Bahlén, *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning*, doctoral thesis, University of Gothenburg 2001, Gothenburg Studies in Educational Sciences 161, Gothenburg 2001; Jan Bahlén, *Carlo Derkert. Porträtt av en konstnär*, Hedemora 2005.
 114. Bahlén 2005, pp. 44–45, 99, 102; Margaret Gynning, 'Historien en del av nuet', *Valör* No. 4 2003, p. 5. No references for the interview with Lind.
 115. Bahlén 2005, pp. 93–94. The Reggio Emilia approach was founded after World War II by Loris Malaguzzi in the northern Italian city of Reggio nell'Emilia as a resistance movement against Italy's fascist heritage.
 116. Tarja Häikiö's thesis takes the Reggio Emilia approach as its starting point for analysing artistic practices in pre-school and school-age children. Tarja Häikiö, *Barns estetiska läroprocesser: Ateljé i förskola och skola*, doctoral thesis, University of Gothenburg 2007, Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg Studies in Art and Architecture 24, Gothenburg 2007.
 117. Maria Taube (b. 1952), an art educator at Moderna Museet since 1978, is among those who have built on Derkert's legacy. Following in his footsteps, she says: 'My work is also a political project. Children don't have to become artists, but free human beings.' Anette Göthlund, interview with Maria Taube, 26 November 2006; Göthlund 2008, p. 272. See also: *Hjärtats bilder: En modern konsts bok*, eds. Marika Gedin and Maria Taube, Stockholm 1993; 'Hämta kraft: Maria Taube – konstens pedagogik', Kunskapskanalen, *SVT*, 23 November 2008, <http://www.ur.se/play/146881>, 26 October 2010.
 118. Active proponents of a pictorial language approach at the Drawing Teacher Institute/Department of Art Teacher Education at Konstfack University College of Arts, Crafts and Design include Hasse Hansson and Gert Z. Nordström.
 119. *Samtidskonst för lärare och andra intresserade*, eds. Matilda Olof-Ors and Karin Malmquist,

97. Ett annat exempel är Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn som gett konstpedagogiken hög prioritet.
98. Lindberg 1991, s. 121.
99. Lindberg 1991, s. 122–155.
100. Lindberg 1991, s. 100.
101. Axel L Romdahl, intendent (motsvarande chef) för Göteborgs konstmuseum var en av dem som tog intryck av socialestetiken. Björn Fredlund, "Romdahl, Axel Ludvig", *Svenskt biografiskt lexikon*, Stockholm 1998, s. 303.
102. Benjamin Ives Gilman, *Museum Ideals of Purpose and Method*, Cambridge 1918.
103. Duncan 1995, s. 16.
104. McClellan 2008.
105. Lindberg 1991, s. 264; Anna Lena Lindberg, "Med sitt hjärta, med sin känsla. Ett samtal om konstpedagogik med Marita Lindgren-Fridell", *Artefakt. Bulletin från Dokumenteringsarkiv för modern konst i Lund* nr 3 1983, s. 18–19.
106. Det var främst genom sin bok *Uppfostran genom konsten* från 1943, i svensk översättning 1956, som Read inspirerade viktiga aktörer i den svenska museipedagogiken. Den skrevs som ett inlägg i diskussionen om barns lärande, där Read argumenterar för att konsten måste vara grundval för uppfostran. Read anser att man bör undvika tvång och låta lektionen ta form av lek. Det är idéer som går tillbaka till Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, F W A Fröbel, Maria Montessori, John Dewey och Edmond Holmes. De genomsyrar även Rudolf Steiners och teosofins pedagogiska filosofi. Reads lärandeteori stämmer överens med en demokratisk samhälls-uppfattning och har paralleller till dagens konstpedagogiska diskussion men har, till skillnad från denna, en idealistisk utgångspunkt. Herbert Read, *Uppfostran genom konsten (Education through Art 1943)*, övers. Bengt G Söderberg, Stockholm 1956, s. 19. Förutom Marita Lindgren-Fridell, Carlo Derkert och Ulf Linde hör Jan Thomæus till de konstpedagoger i Sverige som influerats av Read.
107. Marita Lindgren-Fridell, "Art Education in Swedish Schools", *Idea and Form. Studies in the History of Art. Festskrift till Gregor Paulsson*, Nova Series 1, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 1959.
108. Marita Lindgren-Fridell, *Föreningen Konst i Skolan. Pionjärinsats i skolans konstbildning 1947–76*, Stockholm 1984.
109. Lindberg 1991, s. 259. Lindgren-Fridell stod även bakom MUS:s 65:s och Statens Försöksverksamhets utställning *Upptäcka–uppleva* (1966–1974), speciellt utformad för barn. Hon gjorde skol-TV-serien *Se och upptäcka* (1961–). Lena Johannesson, "Konst! Pedagogik! Avantgarde?", *Konstpedagogiskt avantgarde. Marita Lindgren-Fridells festskrift*, red. Lena Johannesson, Acta universitatis upsaliensis, Ars Suetica 9, Uppsala 1986.
110. Johannesson 1986.
111. Ulf Linde, *Spejare. En essä om konst*, Stockholm 1960.
112. *Är allting konst? Inlägg i den stora konstdebatten*, red. Hans Hedberg, Stockholm 1963.
113. Jan Bahlenberg har författat två arbeten om Derkert, sin avhandling samt en biografi. I båda arbetena ges det psykologiserande perspektivet och den personbiografiska orienteringen stort utrymme. Jan Bahlenberg, *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning*, diss. Göteborgs universitet 2001, Göteborg Studies in Educational Sciences 161, Göteborg 2001; Jan Bahlenberg, *Carlo Derkert. Porträtt av en konstvisare*, Hedemora 2005.
114. Bahlenberg 2005, s. 44–45, 99, 102; Margareta Gynning, "Historien en del av nuet", *Valör* nr 4 2003, s. 5. Intervjun med Lind saknar källhänvisning.
115. Bahlenberg 2005, s. 93–94. Reggio Emilia-pedagogiken grundades efter andra världskriget av Loris Malaguzzi i den norditalienska staden Reggio nell'Emilia, som en motståndsrörelse mot det fascistiska arvet.
116. Tarja Häikiö har med utgångspunkt i Reggio Emilia-pedagogiken analyserat konstnärliga praktiker i förskola och skola i sin avhandling. Tarja Häikiö, *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola*, diss. Göteborgs universitet 2007, Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg studies in art and architecture 24, Göteborg 2007.
117. Till de som fört vidare arvet från Derkert hör Maria Taube (f. 1952), verksam som konstpedagog vid Moderna Museet sedan 1978. I hans anda säger hon: "Mitt arbete är också ett politiskt arbete. Barn ska inte bli konstnärer utan fria människor." Anette Göthlund, intervju med Maria Taube, 2006-11-26; Göthlund 2008, s. 272. Se även: *Hjärtats bilder. En modern konstbok*, red. Marika Gedin och Maria Taube, Stockholm 1993; "Hämta kraft. Maria Taube – konstens pedagogik", Kunskapskanalen, *SVT*, 2008-11-23, <http://www.ur.se/play/146881>, 2010-10-26.

Stockholm 2005.

120. Elisabet Udd och Eva-Lotta Sandberg, *Vadå samtidskonst? En introduktion till samtidskonst för lärare*, Gothenburg 2007.
121. Lindberg 1991; Kamilla Rydahl, 'När konsten möter verkligheten', *Valör* no. 4 2003.
122. Göthlund 2008, pp. 275–278.
123. Milou Allerholm, 'Intervju med Maria Lind. 'Vi har ett gigantiskt systemfel i Sverige'', Riksutställningar 2009, <http://www.riksutstallningar.se/Templates/ExtNews.aspx?id=34479>, 17 December 2010.
124. Conversation between Saskia Holmkvist and Emma Reichert, 30 November 2005, *Deep Search*, Göteborgs Konsthall, [http://www.konsthallen.goteborg.se/prod/kultur/konsthallen/dalis2.nsf/vyFilArkiv/saskiaho.pdf/\\$file:/saskiaho.pdf](http://www.konsthallen.goteborg.se/prod/kultur/konsthallen/dalis2.nsf/vyFilArkiv/saskiaho.pdf/$file:/saskiaho.pdf), 17 December 2010.
125. <http://www.regeringen.se/sb/d/13164/a/88180>, 28 September 2010.
126. According to the Swedish Arts Council's own statistics, only 43 per cent of all schoolchildren have had the chance to take part in the initiative. *Utfallet av Skapande skola – december 2010*, the Swedish Arts Council, http://www.kulturradet.se/Documents/Bidrag/skapede%20skola/utfallet_skapande_skola_dec_2010.pdf, 16 December 2010.
127. *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre Lpo 94*, Stockholm 2009, p. 14
128. Csikszentmihalyi and Hermanson 1999.
129. Martha Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, New Jersey and Oxford 2010.

118. På Teckningslärarinstitutet/Institutionen för Bildpedagogik har bland andra Hasse Hansson och Gert Z Nordström varit aktiva förespråkare för ett bildspråkligt synsätt.
119. *Samtidskonst för lärare och andra intresserade*, red. Matilda Olof-Ors och Karin Malmquist, Stockholm 2005.
120. Elisabet Udd och Eva-Lotta Sandberg, *Vadå samtidskonst? En introduktion till samtidskonst för lärare*, Göteborg 2007.
121. Lindberg 1991; Kamilla Rydahl, "När konsten möter verkligheten", *Valör* nr 4 2003.
122. Göthlund 2008, s. 275–278.
123. Milou Allerholm, "Intervju med Maria Lind. 'Vi har ett gigantiskt systemfel i Sverige'", Riksställningar 2009, <http://www.riksutställningar.se/Templates/ExtNews.aspx?id=34479>, 2010-12-17.
124. Samtal mellan Saskia Holmkvist och Emma Reichert, *Deep Search*, Göteborgs Konsthall, 2005-11-30, [http://www.konsthallen.goteborg.se/prod/kultur/konsthallen/dalis2.nsf/vyFilArkiv/saskiaho.pdf/\\$file/saskiaho.pdf](http://www.konsthallen.goteborg.se/prod/kultur/konsthallen/dalis2.nsf/vyFilArkiv/saskiaho.pdf/$file/saskiaho.pdf), 2010-12-17.
125. <http://www.regeringen.se/sb/d/13164/a/88180>, 2010-09-28.
126. Enligt Kulturrådets egen statistik har endast 43 procent av alla skolelever fått chans att ta del av satsningen. *Utfallet av Skapande skola – december 2010*, Kulturrådet, http://www.kulturradet.se/Documents/Bidrag/skapande%20skola/utfallet_skapande_skola_dec_2010.pdf, 2010-12-16.
127. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*, Stockholm 2009, s. 10.
128. Csikszentmihalyi och Hermanson 1999.
129. Martha Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton New Jersey och Oxford 2010.

TECKNINGAR I LÅNGA RADER.
UTSTÄLLNINGEN *BARNTECKNINGAR*
ANORDNAD AV GÖTEBORGS FOLKSKOLOR,
SALEN FÖR TILLFÄLLIGA UTSTÄLLNINGAR,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1932

Foto: Göteborgs konstmuseum.

DRAWINGS IN ROW UPON ROW.
EXHIBITION *CHILDREN'S DRAWINGS*,
ARRANGED BY GOTHENBURG CITY ELEMENTARY SCHOOLS,
GALLERY FOR TEMPORARY EXHIBITIONS,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1932

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 1



PRYDLIGA STUDENTER I FÜRSTENBERGSKA GALLERIET.
SIXTEN STRÖMBOM, PROFESSOR I KONSTHISTORIA,
VISAR PEDER SEVERIN KRØYERS
HIPP, HIPP, HURRA! KONSTNÅRSFEST PÅ SKAGEN (1888)
PÅ GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

EFTER 1947

Foto: Göteborgs konstmuseum.

WELL-BEHAVED STUDENTS IN THE FÜRSTENBERG GALLERY.
SIXTEN STRÖMBOM, PROFESSOR OF ART HISTORY,
PRESENTS PEDER SEVERIN KRØYER'S
HIP, HIP, HURRAH! ARTISTS' PARTY, SKAGEN (1888),
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

PHOTO LATER THAN 1947

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 2



MUSEICHEF ALFRED WESTHOLM
VISAR VALANDSPORTFÖLJEN FÖR SKOLBARN
PÅ EXTERN UTSTÄLLNING PÅ TORPASKOLAN.

OMKRING 1950

Foto: Göteborgs konstmuseum.

ALFRED WESTHOLM, DIRECTOR OF THE GOTHENBURG MUSEUM
OF ART, SHOWS THE VALAND ART SCHOOL PORTFOLIO
TO SCHOOL CHILDREN AT AN EXTERNAL EXHIBITION
HELD AT TORPASKOLAN.

CIRCA 1950

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 3



BARN OCH BILDER FRÅN HELA VÄRLDEN.
SEDAN 1930-TALET HAR UTSTÄLLNINGAR
MED BARNES TECKNINGAR ELLER MÅLNINGAR VISATS,
ÄVEN I FORM AV SAMARBETEN MED ANDRA LÄNDER.
SALEN FÖR TILLFÄLLIGA UTSTÄLLNINGAR
(NUVARANDE GRAFIKSAMLINGEN).

1960-TAL

Foto: Göteborgs konstmuseum.

CHILDREN AND PICTURES FROM THE WHOLE WORLD.
EXHIBITIONS OF CHILDREN'S DRAWINGS
HAVE BEEN HELD SINCE THE 1930s,
ALSO IN COLLABORATION WITH OTHER COUNTRIES.
GALLERY FOR TEMPORARY EXHIBITIONS
(TODAY THE GRAPHIC ARTS COLLECTION).

1960s

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 4



NÄSTA PLÅT TILL TRYCKNING.
GRAFIKVERKSTAD I STUDION
PÅ GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

NOVEMBER–DECEMBER 1969

Foto: Göteborgs konstmuseum.

NEXT PLATE FOR PRINTING.
GRAPHIC ARTS WORKSHOP IN THE STUDIO,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

NOVEMBER–DECEMBER 1969

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 5



MÅNGDER MED MÅLNINGAR.
DE STORA RUNDA BORDEN KUNDE FLYTTAS OCH
ANVÄNDAS FÖR VERKSTÄDER I UTSTÄLLNINGARNA
ELLER I HÖRSALEN. STUDION FUNGERADE OCKSÅ
SOM UTSTÄLLNINGSRUM FÖR GRAFIK OCH SOM CAFÉ.
MÅLARVERKSTAD, STUDION,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

DECEMBER 1969

Foto: Göteborgs konstmuseum.

PILES OF PAINTINGS.

THE LARGE CIRCULAR TABLES COULD BE MOVED
AND USED FOR WORKSHOP PURPOSES,
EITHER AT EXHIBITIONS OR IN THE LECTURE THEATRE.
THE STUDIO ALSO SERVED AS AN EXHIBITION SPACE
FOR GRAPHIC ARTS AND EVEN AS A CAFÉ.
PAINTING WORKSHOP, THE STUDIO,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

DECEMBER 1969

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 6



VEM KAN RÖRA SIG SOM KONSTVERKET?
I BÖRJAN AV 1970-TALET KUNDE MUSIK,
ENKLA KLANGINSTRUMENT OCH RÖRELSER
ANVÄNDAS I MÖTET MED KONSTVERKEN.
LEKTIONEN FÄRG, TON, RÖRELSE,
MODERNA AVDELNINGEN, ETAGERNA,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1970

Foto: Göteborgs konstmuseum.

WHO CAN MOVE LIKE THIS WORK OF ART?
IN THE EARLY 1970s MUSIC, SIMPLE CHIMING
INSTRUMENTS, AND MOVEMENTS WERE INTRODUCED
IN MEETINGS WITH ARTWORKS.
THE LESSON COLOUR, TONE, MOVEMENT,
CONTEMPORARY ART SECTION, ETAGE GALLERIES,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1970

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 7



UPP SOM NEVELSON.
BARN GÖR RÖRELSE FRAMFÖR
LOUISE NEVELSONS SKULPTUR *TOTEM* / (1959)
UNDER LEKTIONEN FÄRG, TON, RÖRELSE,
MODERNA AVDELNINGEN, ETAGERNA,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1970

Foto: Göteborgs konstmuseum.

UPP LIKE NEVELSON.
CHILDREN EXECUTE MOVEMENTS IN FRONT OF
LOUISE NEVELSON'S SCULPTURE *TOTEM* / (1959)
DURING THE LESSON COLOUR, TONE, MOVEMENT,
CONTEMPORARY ART SECTION, ETAGE GALLERIES,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1970

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 8



LJUD TILL BILDER.
BARN SPELAR INSTRUMENT FRAMFÖR KONSTVERKEN,
MODERNA AVDELNINGEN, ETAGERNA,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1970

Foto: Göteborgs konstmuseum.

SOUND ACCOMPANYING IMAGES.
CHILDREN PLAY INSTRUMENTS IN FRONT OF ARTWORKS
IN THE CONTEMPORARY ART SECTION, ETAGE GALLERIES,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1970

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 9



BRA UTSIKT MEN FARLIGT NÄRA KONSTEN.
 ETT BARN SITTE PÅ VÄGGEN,
 NEDRE ETAGET, MODERNA AVDELNINGEN,
 OVANFÖR LENNART RODHES MÅLNING *ROTOR* (1954)
 UNDER INVANDRARDAGEN *TILLSAMMANS*
 PÅ GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

FINE VIEW BUT DANGEROUSLY CLOSE TO THE ART.
 A CHILD SITS ON THE WALL AT THE LOWER ETAGE GALLERY,
 CONTEMPORARY ART SECTION, ABOVE LENNART RODHE'S
 PAINTING *ROTOR* (1954). AN INCIDENT DURING
 THE IMMIGRANT DAY TOGETHER,
 GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

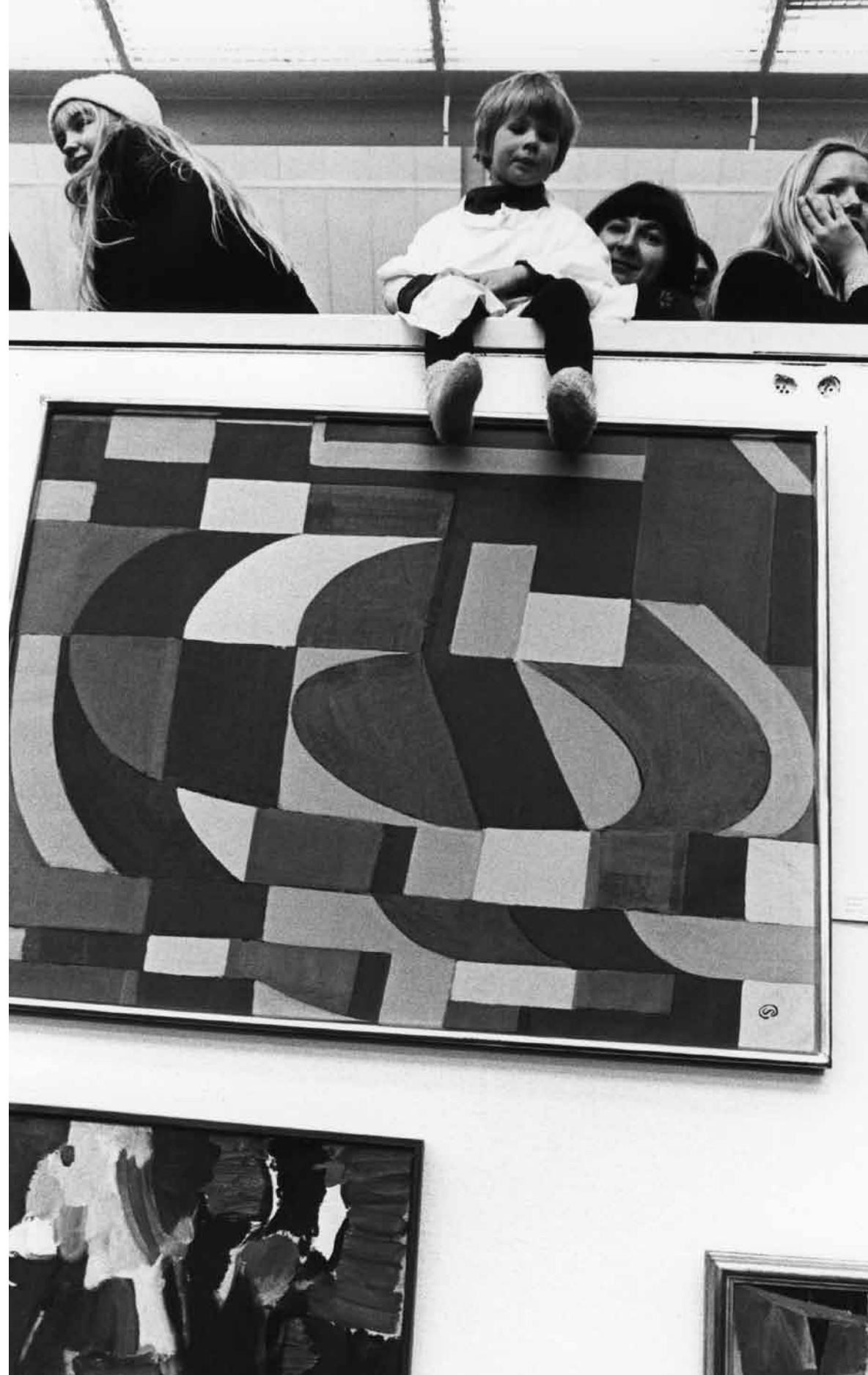
TIDIGT 1970-TAL

EARLY 1970s

Foto: Christer Hallgren.

Photo: Christer Hallgren.

FIG. 10



PUBLIK I ALLA ÅDRAR.
MUSIKFRAMTRÄDANDE UNDER INVANDRARDAGEN TILLSAMMANS,
MODERNA AVDELNINGEN, ETAGERNA,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

MITTEN AV 1970-TALET

Foto: Lars Stiernlöf.

PUBLIC OF ALL AGES.
MUSICAL PERFORMANCE DURING THE IMMIGRANT DAY TOGETHER
IN THE CONTEMPORARY ART SECTION, ETAGE GALLERIES,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

MID-1970s

Photo: Lars Stiernlöf.

FIG. 11



FRENETISK AKTIVITET.
MÅLARVERKSTAD UNDER INVANDRARDAGEN TILLSAMMANS,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

MITTEN AV 1970-TALET

Foto: Folke Sydviik.

INTENSE ACTIVITY.
PAINTING WORKSHOP DURING THE IMMIGRANT DAY TOGETHER,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

MID-1970s

Photo: Folke Sydviik.

FIG. 12



PÅ HÖJDEN OCH PÅ BREDDEN:
SKULPTURVERKSTAD FÖR ALLMÄNHETEN PÅ
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1970-TAL

Foto: Göteborgs konstmuseum.

HIGH AND WIDE:
PUBLIC SCULPTURE WORKSHOP,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1970s

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 13



UTKLÄDDA BESÖKARE.
UNDER 1970-TALET ANVÄNDES VERKSTADEN
SOM ETT ALLAKTIVITETS- OCH ÖPPET FÖR ALLA ÅLDRAR.
SCENEN ANVÄNDES OCKSÅ VID KONserter.
KLÄ UT DIG, MÅLA DITT SJÄLVPORTRÄTT, BYGG ETT INSTRUMENT!,
FALKHALLEN, GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1970-TAL

Foto: Göteborgs konstmuseum.

DRESSED-UP VISITORS.

IN THE 1970s THE WORKSHOP WAS USED
AS A GENERAL ACTIVITIES GALLERY, OPEN TO ALL AGES.
THE STAGE WAS ALSO USED FOR CONCERTS.
DRESS UP, PAINT YOUR OWN PORTRAIT, BUILD AN INSTRUMENT!,
FALKHALLEN, GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1970s

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 14



VARFÖR BÄR POJKARNA PÅ EN ÄNGEL,
VARFÖR HAR HON FÖRBUNDNA ÖGON, VEM ÄR HON?
EN SKOLKLASS BESÖKER UTSTÄLLNINGEN
HUGO SIMBERG, IVAR AROSENIUS, 2 UDDA
UNDER LEDNING AV NINA NILSSON,
STUDENT I KONSTVETENSKAP OCH MUSEIVISARE,
FALKHALLEN, GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1972

Foto: Ignacy Praszkiec.

WHY ARE THE BOYS CARRYING AN ANGEL,
WHY IS SHE BLINDFOLDED, WHO IS SHE?
A SCHOOL CLASS VISITS THE EXHIBITION
HUGO SIMBERG, IVAR AROSENIUS: 2 ODD
UNDER THE GUIDANCE OF NINA NILSSON,
ART HISTORY STUDENT AND MUSEUM EMPLOYEE.
FALKHALLEN, GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1972

Photo: Ignacy Praszkiec.

FIG. 15



MUSEILÄRARE BARBRO AHLFORT VISAR 1600-TALS MÅLERI
FÖR EN GYMNASIEKLASS I NUVARANDE 1700-TALSSALEN,
FEMTE VÅNINGEN,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1974

Foto: Göteborgs konstmuseum.

BARBRO AHLFORT, MUSEUM INSTRUCTOR, PRESENTS
17th-CENTURY PAINTING TO A CLASS OF HIGH-SCHOOL
STUDENTS IN TODAY'S 18th-CENTURY GALLERY, FIFTH FLOOR,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1974

Photo: Gothenburg Museum of Art.

FIG. 16



FIG. 17



FIG. 18



FIG. 19



FINT BESÖK.

ALEXANDER ROSLIN'S ROKOKODAM
LEVANDGÖRS MED TIDSTYPISKA KLÄDER,
UPPSYDDA EFTER MÅLNINGEN.
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

1980-TAL

Foto: Ebbe Carlsson.

ELEGANT VISIT.

ALEXANDER ROSLIN'S ROCOCO LADY IS BROUGHT TO LIFE
WITH CONTEMPORANEOUS COSTUME COPIED FROM THE
PAINTING,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

1980s

Photo: Ebbe Carlsson.

FIG. 20



FIG. 21



FIG. 22



FIG. 23



GÖTAPLATSEN INTAS.
SOMMARAKADEMI,
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

2008

Foto: Annika Hirsch Berglund.

GÖTAPLATSEN IS TAKEN OVER.
SUMMER ACADEMY,
GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

2008

Photo: Annika Hirsch Berglund.

FIG. 24



FIG. 25



FIG. 26



FIG. 27



UNDER PROJEKTET *KONSTEN PRATAR*
GAVS BESÖKARE MÖJLIGHET GE RÖST ÅT KONSTVERKEN VIA SMS.
MEDDELANDENA VISADES SOM PRATBUBBLOR PÅ DISPLAYER
MED RULLANDE TEXT VID UTVALDA VERK I SAMLINGEN.
GÖTEBORGS KONSTMUSEUM.

2010

Foto: Björn Westerlund.

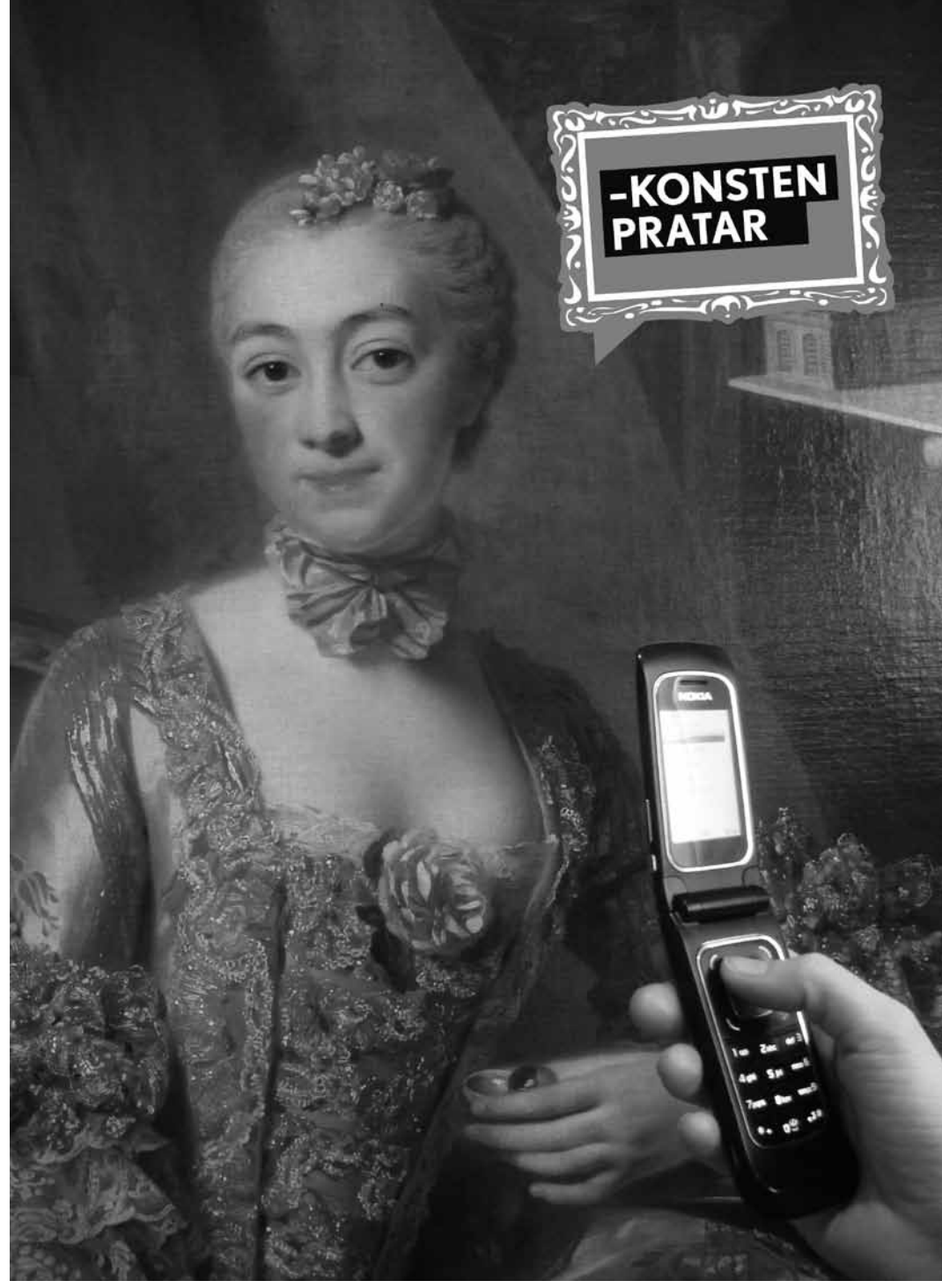
DURING THE PROJECT *ART TALKS* VISITORS WERE INVITED
TO SEND WORDS VIA SMS TO ACCOMPANY THE ARTWORKS.
THE MESSAGES WERE PRESENTED IN THE FORM OF SPEECH
BALLOONS FOR SELECTED WORKS IN THE COLLECTION,
WITH ROTATING TEXTS.

GOTHENBURG MUSEUM OF ART.

2010

Photo: Björn Westerlund.

FIG. 28



VAD, HUR OCH FÖR VEM?

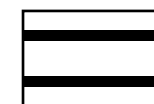
KONSTPEDAGOGIKENS HISTORIA PÅ GÖTEBORGS KONSTMUSEUM

När jag berättar om mitt yrke som museitjänsteman för en ny bekant-
skap händer det att jag får en förbryllad fråga till svar: "Vad gör du då?
Hänger inte alla tavlor redan på sina platser?" Säger jag sedan att jag
arbetar med pedagogik förblir många konfunderade. "Är inte peda-
gogik något man sysslar med i skolan?" I Göteborgs konstmuseums
barndom, då konstsamlingen ännu utgjorde "Konstafdelningen"
i Göteborgs Museum, verkar det ha varit just så: konstverken häng-
des på sina platser och sedan gjordes inte så mycket mer, vare sig för
att locka publik eller för att ta hand om den som kom.¹ Under de
första decennierna betraktades det som en bisyssla att ansvara för
konstsamlingen.² Först en bit in på 1900-talet tänkte museistyrelsen
om och rekryterade en konsthistoriker. Det är tillbaka till denna tid
som visnings- och föreläsungsverksamheten kan spåras, med andra
ord framväxten av en konstpedagogisk verksamhet.³

Liksom i andra europeiska städer med nya museer betraktades in-
rättandet av Göteborgs Museum som ett led i en demokratisk strävan,
och ett sätt att stärka medborgarens känsla för och kunskap om lan-
dets kulturarv. Vilka pedagogiska hjälpmedel eller aktiviteter erbjöds

WHAT, HOW AND FOR WHOM?

THE HISTORY OF ART EDUCATION AT THE GOTHENBURG MUSEUM OF ART



When I tell a new acquaintance about my job as a museum officer, I some-
times get a bewildered question in response: 'What do you do then? Don't
all the pictures already hang in their places?' If I then say that I work in ed-
ucation many people remain confused. 'Isn't education something you do
in a school?' In the infancy of the Gothenburg Museum of Art, when the
art collection was still the 'Art Department' of the Gothenburg Museum
(Göteborgs Museum), this does seem to have been the case: the works of
art were hung in their places and then little was done either to attract an
audience or look after visitors.¹ In the first decades responsibility for the art
collection was regarded as a sideline.² It was not until the early 20th cen-
tury that the museum board reconsidered this stance and recruited an art
historian. Guided tours and lecture activities, in other words, the growth
of art educational activities, can be traced back to this period.³

As in other European cities with new museums, the establishment
of the Gothenburg Museum was regarded as part of a democratic en-
deavour and a way of strengthening the citizen's feel for and knowledge
of Sweden's cultural heritage. Which educational aids or activities were
offered to achieve this objective? The anticipated and target audience
was adults. Today, on the other hand, educational activities focus on
children and young people. What is behind this change in approach?
Nowadays we talk about access to museums as a democratic right. How
is this reflected in the work of the museum?

This essay aims to survey developments in art education at the
Gothenburg Museum of Art and its predecessor the Art Department
from the period when the curator's public 'demonstrations' could be

för att uppnå målet? Den publik man räknade med och vände sig till utgjordes av vuxna. Idag är det däremot barn och unga som står i fokus för den pedagogiska verksamheten. Vad ligger bakom detta skifte av synsätt? I vår tid talar vi om tillgängligheten till museerna som en demokratisk rättighet. Hur kommer det till uttryck i arbetet?

Den här studien syftar till att kartlägga utvecklingen inom konstpedagogiken på Göteborgs konstmuseum och dess föregångare Konstavdelningen, från den tid då museiintendentens publika ”demonstrationer” kunde räknas på ena handens fingrar fram till dagens rika utbud av pedagogiska aktiviteter utarbetade av professionella konstpedagoger. Jag undersöker vad som har gjorts, hur och för vem. Hur har det pedagogiska uppdraget, liksom verksamhetens innehåll och metoder, förändrats? Vilka målgrupper har man riktat sig mot och varför? Vilka idéer om konst och pedagogik har legat till grund för den konstpedagogiska verksamheten? Hur har relationen mellan konstverk, konstpedagog och publik sett ut? Kan man urskilja några avgörande skiften? Min tes är att skiftande konst- och utbildningssyn kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten och även återspeglas i vilka grupper som prioriteras.

Pedagogik är inte bara en fråga om att erbjuda aktiviteter i form av visningar, föredrag, lektioner och workshops, utan innefattar alla sätt att presentera museet och konsten på. Man bör hålla i minnet rummets och inramningens betydelse för möjligheten att ta till sig konst. Förhållningssättet till de ramar som arkitekturen sätter har varierat under årens lopp. Denna undersökning berör i första hand konstpedagogiska aktiviteter, men eftersom tillgänglighet är en så pass viktig aspekt av det pedagogiska arbetet diskuterar jag emellanåt frågor som går utanför det snävt pedagogiska arbetet.⁴

counted on the fingers of one hand to today's rich offering of educational activities developed by professional art educators. I shall examine what has been done, how and for whom. How have the educational task and the content and methods of activities changed? Which target groups have been focused on and why? Which ideas about art and education have formed the basis of art educational activities? How has the relationship between the works of art, the art educator and the audience been? Are any decisive changes discernible? My thesis is that a changing view of art and education is manifested in the educational activities and is also reflected in the groups prioritized.

Education is not only a question of offering activities in the form of guided tours, lectures, lessons and workshops, but also includes all the ways in which to present the museum and the art. The importance of the space and the setting for being able to assimilate art should be borne in mind. The attitude to the setting provided by the architecture has varied over the years. This study primarily deals with art educational activities, but since access is such an important aspect of educational work, I will sometimes discuss issues beyond the narrow definition of educational work.⁴

**DEVELOPMENT OF THE COLLECTION AND THE AUDIENCE
GOTHENBURG MUSEUM'S ART DEPARTMENT IN THE EAST INDIA HOUSE
1864–1924**

The Art Department in the East India House was part of a large natural and cultural history museum complex. Each department had its own curator who was responsible for the collection. Nothing indicates that any attempt was made to link the subject areas by, for example, highlighting a common denominator or describing how these areas relate to each other. There was neither a common guide nor general guided tours. The format of temporary museum exhibitions had not yet been established, other than in the form of minor rehangerings of the collection. In the case of art, a gallery for temporary exhibitions was not created until after the relocation to Götaplatsen (the present location of the Gothenburg Museum of Art).⁵

Konstavdelningen i Ostindiska huset var en del i ett stort natur- och kulturhistoriskt museikomplex. Varje avdelning hade sin egen intendent som ansvarade för samlingen. Inget tyder på att något försök gjordes att knyta ihop ämnesområdena genom att exempelvis lyfta fram någon gemensam nämnare eller beskriva hur de förhåller sig till varandra. Ingen gemensam vägledning, än mindre övergripande visningar, förekom. Formerna med tillfälliga museiutställningar hade ännu inte etablerats, annat än i form av smärre omhängningar av samlingen. För konstens del inrättades först efter flytten till Göta-platsen en sal för tillfälliga utställningar.⁵

Göteborgs Museum var huvudsakligen öppet några timmar mitt på dagen. Fyra av veckans dagar, inklusive söndagar och helgdagar, var det fri entré medan resterande tre var avgiftsbelagda.⁶ Syftet var troligen att göra museet tillgängligt för besök så många timmar som möjligt i veckan, men ändå styra besöksströmmarna så att vissa dagar blev lugnare och därmed tillät mer internt museiarbete. Exempelvis tog man betalt på måndagar, för det var då ”rengöringen” skulle skötas.⁷ Vissa grupper premierades genom att befrias från avgiften under betaldagar, exempelvis skolor, skeppsbesättningar och arbetare som kom i undervisningssyfte.⁸ Fullt biljettpris låg på 25 öre, knappt 15 kronor i dagens penningvärde, men från och med sekelskiftet 50 öre, en summa som sedan kvarstod under många decennier.⁹ Ingen entréavgift för barn nämns. Under de tre sommarmånaderna höll museet öppet fredag-, lördag- och söndagkvällar från klockan 18 fram till mörkrets inbrott, och då gratis ”för arbetarklassens räkning”. De som av naturliga skäl inte hade möjlighet att besöka museet under ordinarie öppettider blev alltså kompenserade genom att få chansen att under de ljusaste månaderna tillbringa kvällarna där. Man beslutade samtidigt att sommartid ta betalt dagtid eftersom det var så få av stadens egna invånare men många turister som besökte museet.¹⁰ Den egna befolkningen, däribland arbetare och elever, gynnades alltså vad gäller både öppettider och avgifter.

The Gothenburg Museum was principally open for a few hours in the middle of the day. Admission was free on four days of the week, including Sundays and public holidays, while there was a charge on the other three days.⁶ The aim was probably to make the museum available for visits for as many hours as possible in the week, but nevertheless to control the visitor flows so that some days were quieter, allowing the more internal museum work. For example, there was a charge on Mondays because that was when ‘the cleaning’ was carried out.⁷ Certain groups were encouraged by free admission on charging days, such as schools, ships’ crews and workers visiting for educational purposes.⁸ The full ticket price was SEK 0.25, just under SEK 15 in today’s monetary value, but was SEK 0.50 from the turn of the century, a sum that remained unchanged for many decades.⁹ No admission charge for children is mentioned. During the three summer months, the museum was open on Friday, Saturday, and Sunday evenings from 18.00 until dusk, with free admission ‘for the working class’. Those who for obvious reasons were unable to visit the museum during ordinary opening hours were thus compensated by having the chance to spend the evenings there during the lightest months of the year. It was decided at the same time to charge in the daytime during the summer, as many tourists but very few of the city’s own inhabitants visited the museum.¹⁰ The city’s population, including workers and pupils, was thus favoured with regard to both opening hours and charges.

The main focus of activities in the East India House was on ‘the development of the collection’, in other words, its expansion. Public or educational activities are not mentioned for the first time until 1906, when it is reported that three lectures on the history of Swedish art in the 19th century had been held for the Gothenburg Workers’ Institute. Moreover, the curator had guided visiting schoolchildren ‘in looking at the works of art’ as time allowed.¹¹ Some years previously the Swedish Parliament had given a large grant to ‘institutions’ organizing lecture series for the working class. The Gothenburg Workers’ Institute was one of these and cooperation with the Art Department lasted for many years.¹² Working class groups and schoolchildren were thus the first to be given instruction by the museum curator Axel L. Romdahl (1880–1951). It is certainly not a coincidence that such activities are first mentioned in 1906. That year Romdahl was appointed curator of the Art Department, and in practice its superintendent. He saw teaching as an important part of his work. The

Tyngdpunkten i verksamheten i Ostindiska huset låg på att ”förkovra samlingen”, det vill säga utöka den. Inte förrän 1906 nämns för första gången något om publika eller pedagogiska aktiviteter. Då rapporteras att tre föredrag om den svenska konstens historia under 1800-talet hållits för Göteborgs Arbetareinstitut. Dessutom hade intendenten i mån av tid handlett besökande skolbarn ”i betraktandet av konstverk”.¹¹ Några år tidigare hade riksdagen gett ett större anslag till ”anstalter” som ordnade föreläsningsserier för arbetarklassen. Göteborgs Arbetareinstitut var en av dem och samarbetet med Konstavdelningen blev mångårigt.¹² Grupper ur arbetarklassen och skolelever prioriterades av museiintendenten Axel L Romdahls (1880–1951) undervisning. Att sådan verksamhet börjar nämnas just 1906 är säkert ingen slump. Det var det år Romdahl tillträdde som Konstavdelningens intendent, i praktiken föreståndare. Han såg undervisningen som en viktig del i arbetet. Att ingenting liknande omnämns i årstrycken tidigare tyder på att den pedagogiska verksamheten saknade prioritet.¹³

Romdahl byggde upp vad som för en halvtidstjänst med totalansvar för Konstavdelningen måste anses vara en omfattande föreläsnings-, kurs- och visningsverksamhet.¹⁴ Föreläsningarna riktade sig till tre urskiljbara grupper: förvärvsarbetande ur såväl borgar- som arbetarklassen samt skolelever. Den förstnämnda gruppen förväntades föra konstkunskaperna vidare medan de sistnämnda två kategorierna var prioriterade föremål för folkbildningsinsatser.

Det ökade antalet förfrågningar om skolvisningar vittnade enligt Romdahl ”om ett glädjande intresse för konsten såsom fostrande faktor.”¹⁵ Värt att notera är också att han skriver att arbetet med skolor utförts utan ersättning.¹⁶ För Göteborgs Arbetareinstitut höll Romdahl, som redan nämnts, återkommande föreläsningsserier.¹⁷ En fjärde kategori som undervisades av Romdahl utgjordes av konststuderande. Göteborgs högskolas konsthistorieseminarium, liksom Göteborgs Musei Rit- och Målarskola som ingick i Göteborgs Museum (idag Konsthögskolan Valand), fick handledning och möjlighet att närstudera grafiska blad och teckningar i original. Samtliga aktiviteter ägde troligtvis rum i museisalarna, i direkt anslutning till konstverken, då inget studierum eller någon samlingssal omnämns. Möjligheten till bildvisning var liten. Först på 1930-talet introducerades skioptikonbilder, det vill säga ljusbilder motsvarande senare tiders diabilder.¹⁸

fact that nothing similar is mentioned in previous yearbooks indicates that educational activities lacked priority.¹³

Romdahl built up what in view of his half-time post with total responsibility for the Art Department must be regarded as an extensive programme of lectures, courses and guided tours.¹⁴ These lectures targeted three discernible groups: middle-class employees, working-class employees and schoolchildren. The first-mentioned group was expected to transmit its knowledge of art, while the last two categories were prioritized groups for general education initiatives.

The increased number of enquiries about school guided tours was evidence, according to Romdahl, of ‘a gratifying interest in art as an educating factor.’¹⁵ It is also worth noting that he writes that the work with schools was carried out free of charge.¹⁶ As previously mentioned, Romdahl held regular lecture series for the Gothenburg Workers’ Institute.¹⁷ Art students were a fourth category taught by Romdahl. Students at the University of Gothenburg’s art history department and the Gothenburg Museum School of Drawing and Painting (Göteborgs Musei Rit- och Målarskola), which was part of the Gothenburg Museum (today Valand School of Fine Art), were given tuition and the opportunity to closely study prints and original drawings. All the activities probably took place in the museum galleries, adjacent to the works of art, as no study room or assembly hall is mentioned. There was little opportunity for slide showings. Sciopticon slides, in other words, slides similar to the transparencies of later periods, were not introduced until the 1930s.¹⁸ The courses were limited to thirty participants at a time.¹⁹ Students at the Gothenburg Museum School of Drawing and Painting also received free admission to the collections to copy works of art, a natural part of the education programme at that time. The annual reports contain lists of the works copied, sometimes accompanied by Romdahl’s judgemental comments in the following style: ‘A list like the above is in several respects illustrative of the audience’s taste and interest. Elisabeth Jerichau-Baumann’s head of a girl, which is copied one or more times each year is probably not one of the collection’s better works.’²⁰

During Romdahl’s tenure a more art historical hanging than previously was introduced and the galleries were furnished with pieces of furniture from the same period as the works of art. The aim was to provide an intimation of style ideals of the period.²¹ Romdahl advocated regular ‘regroupings’ of the collections so that the audience could see the works of art in a new light.

Kurserna var begränsade till trettio deltagare åt gången.¹⁹ Eleverna vid Göteborgs Musei Rit- och Målarskola fick också fri tillgång till samlingarna för att kopiera konstverk, på den tiden ett självklart inslag i utbildningen. Årsberättelserna har listor över verk som kopierats, ibland åtföljda av Romdahls dömande kommentarer i stil med följande: ”En lista som ovanstående är i flera avseenden belysande för publikens smak och intresse. Elisabeth Jerichau-Baumanns flickhuvud, som varje år kopieras en eller flera gånger torde ej kunna räknas bland samlingens bättre verk.”²⁰

Under Romdahls tid gjordes en mer konsthistorisk hängning än tidigare och salarna utrustades med enstaka möbler från samma tid som konstföremålen. Syftet var att ge en fingervisning om rådande stilideal.²¹ Romdahl förespråkade regelbundna ”omgrupperingar” i samlingarna för att publiken på det sättet skulle få se konstverken i nytt ljus.

Några hjälpmedel fanns egentligen under museibesöket. 1891 trycktes den första vägledningen, en komplett förteckning över samtliga verk i samlingen. På plats i salen fanns vid verket bara konstnärrens namn och det nummer som hänvisade till vägledningen. Den var man alltså tvungen att köpa för att få veta mer än konstnärnsnamnet. I vägledningen återfanns konstnärrens namn, födelsedata, nationalitet, verkets titel samt proveniens. Det fanns också en historik över samlingens tillkomst och en planskiss. Däremot fanns varken mått eller material angivet. Det gavs inte heller någon beskrivning eller annan presentation. Skriftens vägledande funktion var med andra ord begränsad. Vägledningen reviderades i takt med att samlingen växte och så småningom angavs även mått, material och teknik.²² Skyltar på tavelramarna utformades i svart med guldbokstäver. Utöver konstnärrens namn kompletterades uppgifterna med födelsedata och eventuell donators namn.²³ Men besökaren gavs fortfarande ingen hjälp att placera in konstverken i ett konsthistoriskt sammanhang eller att sätta dem i relation till varandra. När skulpturerna omarrangerades försågs de däremot med en konsthistorisk beskrivning.²⁴

Some aids were actually available during the museum visit. The first guide, a complete list of all the works in the collection, was printed in 1891. In the gallery, only the artist's name and a number referring to the museum guide were displayed next to the work. Visitors were thus forced to buy the guide to find out more than the artist's name. The guide contained the artist's name, date of birth, nationality, the title of the work and its provenance. There was also a historical account of the origin of the collection and a floor plan. However, neither the measurements nor the materials were stated. Neither was there any description or other presentation. The publication's instructive function was, in other words, limited. The guide was revised as the collection grew and measurements, materials and technique were later stated.²² The signs on the picture frames were in black with gold lettering. The artist's name was supplemented with the date of birth and any donor's name.²³ But the visitor was still not given any help in placing the works of art in an art historical context or relating them to each other. When the sculptures were reordered they were, however, provided with an art historical description.²⁴

Art for the people

It is noteworthy that in the early 20th century the museum published a volume containing a hundred reproduced photographs of works of art, many of which did not belong to the Art Department but were in private collections.²⁵ However, Romdahl's *Konstmonologer* [Art Monologues] was published in 1911.²⁶ A second edition was published ten years later, again with inexpensive offprints of the six chapters discussing various periods. *Konstmonologer* largely comprises Romdahl's many lectures and guided tours in written form. Romdahl saw teaching as a natural part of his work and had the ambition of guiding nearly every group that visited the Art Department. When Romdahl was appointed professor of art history at the University of Gothenburg in 1920, he considered that it was just another form of the 'teaching activities' in which he was already engaged.²⁷ Art history teaching was held at the museum. Romdahl combined both posts for the rest of his career.

Anmärkningsvärt är att museet i början av 1900-talet satsade på ett bokverk innehållande hundra reproducerade fotografier av konstverk men där många inte tillhörde Konstavdelningen utan fanns i privata hem.²⁵ 1911 publicerades däremot Romdahls *Konstmonologer*.²⁶ En andra utgåva kom tio år senare, då också med prisvänliga särtryck av de sex kapitlen som behandlar olika skeden. *Konstmonologer* utgörs till stor del av Romdahls många föreläsningar och visningar i nedtecknad form. Romdahl såg undervisning som en naturlig del i sitt arbete och hade ambitionen att vägleda i stort sett varje grupp som besökte Konstavdelningen. När Romdahl 1920 blev kallad till professuren i konsthistoria vid Göteborgs Högskola, menade han att det bara var en annan form för den ”läraresyssla” han redan ägnade sig åt.²⁷ Undervisningen i konsthistoria kom att bedrivas på museet. Under resten av sin yrkesbana kombinerade Romdahl de båda ämbetena.

Romdahl hade ”konstens utförande åt folket” som sin paroll och när han i en radiointervju inför sin pensionering blickade tillbaka på utgivandet av *Konstmonologer* liknade han den vid ”en liten svala inom konstpedagogiken”.²⁸ Värt att notera är att han använder termen ”konstpedagogik”. Romdahl ger i *Konstmonologer* uttryck för sin stora tilltro till det intima mötet med konstverket när han skriver:

Det rätta sättet att betrakta ett konstverk kunna vi endast lära oss av detta självt, genom att hejda vårt överilade omdöme, genom att göra oss ödmjuka, tomma från störande föreställningar och beredda att fyllas med nytt innehåll. Endast genom att lyssna höra vi, endast genom att försjunka i åskådan se vi. Stanna inför konstverket, älska det och sök att förstå! Kanske ligger dess skönhet först dold för dig, men sakta och underbart högtidligt lyfta sig de höljande molnen, och du ser in i molnen, värmd genom hela din varelse av dess strålar.”²⁹

Detta skulle kunna ses som ett tidigt uttryck för vad Anna Lena Lindberg i sin avhandling *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier* (1991) benämner den ”karismatiska hållningen”, som anser att den intuitiva upplevelsen ska sättas framför analyser.³⁰ Enligt detta mer modernistiska synsätt talar konstverket direkt till betraktaren som därigenom tilldelas en aktiv roll, oavsett bildning

Romdahl's motto was 'art's exposition for the people' and when looking back on the publication of *Konstmonologer* in a radio interview on the eve of his retirement, he compared it to 'a little swallow in art education'.²⁸ It is worth noting that he uses the term 'art education'. In *Konstmonologer* Romdahl expresses his great belief in the intimate meeting with the work of art when he writes:

We can only learn the right way to look at a work of art from the work itself, by restraining our hasty judgement, by making ourselves humble, devoid of distracting conceptions and ready to be filled with new content. We hear only by listening, we see only by becoming absorbed in the act of viewing. Stop in front of the work of art, adore it and try to understand! Perhaps its beauty is at first concealed from you, but slowly and wondrously impressively the shrouding clouds lift, and you can see into the clouds, warmed through your whole being by its rays.²⁹

This could be seen as an early expression of what Anna Lena Lindberg in her dissertation *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier* [The Dilemma of Art Education: Historical Roots and Modern Strategies] (1991) calls the 'charismatic approach', which considers that the intuitive experience should be given priority over analyses.³⁰ According to this more modernist approach, the work of art speaks directly to the observer, who is thus assigned an active role, irrespective of education or social background. Consequently, no educational initiatives can really add anything essential. The wording 'the right way to look' and 'try to understand' in the above quotation reveal that Romdahl is in actual fact a representative of the 'educative approach' influenced by the Enlightenment. According to this approach, art appreciation is objective knowledge, which can be transmitted from the knowledgeable to the ignorant person. There is only one valid interpretation of a work of art.³¹

Konstmonologer is descriptive and easy to read, but none the less Romdahl puts himself forward as an arbiter of taste and extols the artistic expressions of certain epochs, such as the Swedish 18th century and the late 19th century, while the Düsseldorf School is condemned as appearing 'childishly old-fashioned with its artistry in life and its prose in art' for Romdahl's contemporary observers.³² He passes judgement in an elegant manner as statements and by using the 'we' form, so that anyone who thinks differently cannot fail to understand that he is deviating from the norm. Romdahl's analysis of the compositions in the painting of the 1880s and 1890s, which leads to the assertion that the composition, the

eller social tillhörighet. Konsekvensen blir att inga pedagogiska insatser egentligen kan tillföra något väsentligt. Formuleringarna ”det rätta sättet att betrakta” och ”sök att förstå” i citatet ovan avslöjar att Romdahl i själva verket är en representant för den av upplysningen influerade ”uppfostrarhållningen”. I detta förhållningssätt är konstförståelse en objektiv kunskap som går att överföra från den kunnige till den okunnige. Det finns bara en giltig tolkning av ett konstverk.³¹

Konstmonologer är beskrivande och lättläst men inte desto mindre gör sig Romdahl till smakdomare och upphöjer vissa epokers konstytringar, som det svenska 1700-talet och sena 1800-talet, medan Düsseldorfmåleriet döms ut som förefallande vara ”barnsligt gammalmodigt med sitt artisteri i livet och sin prosa i konsten” för Romdahls samtida betraktare.³² Han fäller sina domar på ett raffinerat sätt, som konstateranden och genom att tala i vi-form, så att det inte undgår den som tycker annorlunda att förstå att han avviker från normen. Romdahls analys av kompositionerna i 1880- respektive 1890-talets måleri, som mynnar ut i konstaterandet att kompositionen, utsnittet ur naturen, inte uppstår på måfå utan genom en konstnärlig viljeakt, kommenteras således: ”För de flesta torde denna uppfattning vara så självklar, att jag kunnat spara min möda”.³³ Formuleringen kan för dagens läsare framstå som nedlåtenhet förklädd i ödmjukhet. För tidpunkten är uttalandet mindre anmärkningsvärt.

**INTIMA KONSTMÖTEN, BRYGGOR OCH DEMONSTRATIONER
KONSTTEMPELET PÅ GÖTAPLATSSEN
1925–1940**

Med öppnandet av det nya konstmuseet i sin tempellika byggnad på Götaplatsen 1925, avslutades en mångårig diskussion mellan arkitekterna Sigfrid Ericson och Arvid Bjerke å ena sidan och Romdahl å andra sidan. Arkitekterna hade velat fullfölja den monumentala tempelidén fullt ut medan Romdahl förespråkade den mindre, mer intima skalan, vilket också låg i tiden. Lösningen blev att bakom den storslagna fasaden anlägga en pampig skulpturhall, som når

slice of nature, does not arise at random but through an act of artistic will, is commented on thus: ‘For most people this idea is probably so obvious that I could have spared myself the trouble’.³³ This wording may appear to today’s reader as condescension disguised as humility. The statement is less noteworthy for the period.

**INTIMATE MEETINGS WITH ART, BRIDGES AND DEMONSTRATIONS
THE TEMPLE OF ART AT GÖTAPLATSSEN
1925–1940**

The opening of the new museum of art in its temple-like building on Götaplatsen in 1925 marked the end of a long-standing discussion between the architects Sigfrid Ericson and Arvid Bjerke on the one hand and Romdahl on the other. The architects had wanted to fully realize their monumental temple concept, while Romdahl advocated a smaller, more intimate scale, which was also in tune with the times. The solution was to build a magnificent sculpture hall reaching from wall to wall behind the grand facade, but also smaller galleries with a varied plan. Romdahl was seeking to create opportunities for a more intimate meeting with the art. He saw a danger in visitors walking past the works of art as if they were in the street. Aesthetic considerations were given priority in the hanging, as well as requests by major donors that their donations should be kept together. Romdahl tried as far as possible to develop an art history chronology through the museum. Furniture and textiles acted as historical ‘bridges’ between the art and objects of the same period perhaps more familiar to the visitor. Flower arrangements adorned the galleries to raise the aesthetic impact. Romdahl also considered the view from the windows as a break for the eyes.³⁴

As a service to the audience, and an opportunity to let the visitor come into close contact with prints, a ‘portfolio’ of engravings was put together in a cradle browser in the Sculpture Hall in the 1930s. Romdahl maintained that this arrangement allowed the audience to ‘enjoy an intimate study of beautiful objects that are otherwise usually hidden in the cupboards and boxes of the engravings collections’.³⁵ He saw the potential

från vägg till vägg, men därutöver salar i mindre format med en varierad planlösning. Det Romdahl eftersträvade var att skapa förutsättningar för ett intimare möte med konsten. Han såg en fara i att man promenerar förbi konstverken som på en öppen gata. Estetiska hänsyn fick företräde i hängningen, liksom krav från större donatorer om att deras gåvor skulle hållas samlade. I möjligaste mån försökte Romdahl dra upp en konsthistorisk tidsaxel genom museet. Möbler och textilier fungerade som historiska "bryggor" mellan konsten och för besökaren kanske mer välbekanta föremål från samma tid. Blomsterarrangemang prydde salarna för att höja den estetiska verkan. Romdahl tänkte också in utsikten genom fönstren som en vilopaus för ögonen.³⁴

Som en service till publiken, och en möjlighet att låta den komma i närkontakt med grafiska blad, iordningställdes på 1930-talet en "portfölj" med gravyrer i en bläddervagga i Skulpturhallen. Detta arrangemang gjorde det möjligt för publiken att "känna trevnaden av ett intimt studium av vackra ting som eljest bruka ligga gömda i gravyrsamlingarnas skåp och kartonger", hävdade Romdahl.³⁵ Han såg potentialen i de mindre bilderna som besökaren kan komma nära inpå, som en introduktion till konstsamlingarna i resten av museet.

När det nyuppförda konstmuseet slog upp portarna behölls i stort sätt samma öppettider som tidigare. Barn kom in för 25 öre, det vill säga halva vuxenpriset. Av statistiken att döma var barn inte en kundkrets man riktigt räknade med eller ville locka genom att ge dem frikort. Under hela första året kom 39 betalande barn.³⁶ Däremot gömmer sig ett antal skolelever bland de personer som liksom tidigare fick fritt inträde när de kom i studiesyfte med en lärare. Förutom skolelever inkluderades arbetare och soldater. Anmärkningsvärt är att museet de första söndagarna efter öppningen tog ut avgift, i syfte att dämpa publiktillströmningen.

Efter flytten till Götaplatsen breddades de publika och pedagogiska aktiviteterna, om än ganska blygsamt under de första årtiondena. På museet fanns nu en studiesal som användes för den konsthistoriska undervisningen inom högskolan. Den användes redan innan museet var invigt, vilket påvisar den täta relationen mellan de båda institutionerna.³⁷ Studiesalen användes också för föredrag till skioptikonbilder. Även föredrag med filmvisning provades, för att fram på 1950-talet hållas på regelbunden basis.³⁸ Visningar och föreläsningar hade dit-

of the smaller pictures that the visitor could get close to as an introduction to the art collections in the rest of the museum.

When the newly built museum of art opened its doors, the same opening hours as previously were largely maintained. Children were charged SEK 0.25, that is, half the adult price. Judging from the statistics, children were not a group that the museum really anticipated or wanted to attract by granting them free admission. Throughout the first year there were 39 paying children.³⁶ However, a number of schoolchildren are hidden among the people who received free admission as previously when visiting the museum for educational purposes with a teacher. These included workers and soldiers as well as schoolchildren. It is noteworthy that the museum charged admission on the first Sundays after the opening, with the aim of reducing the influx of visitors.

Following the relocation to Götaplatsen, public and educational activities were broadened, albeit fairly modestly in the first decades. The museum now had a study room that was used for the university's art history teaching. It was used even before the opening of the museum, demonstrating the close relationship between the two institutions.³⁷ The study room was also used for sciopicon slide lectures. Lectures with a film showing were also trialled before being held on a regular basis in the 1950s.³⁸ Guided tours and lectures had previously been reserved for private parties such as associations, schools and the like, but a public guided tour is mentioned for the first time in 1928. Subsequently there were both guided tours and lectures for the public annually, albeit to a limited extent. Professors and experts were invited to lecture on subjects that may seem narrow for a general audience: *Austrian Nature and Art*, *Medals and Drawings in Memory of Gustaf Adolf* or *German Painting 1200–1275*.³⁹ The explanation is that a gallery for temporary exhibitions had been created, where the exhibitions might have very specialized themes but, on the other hand, were only shown for two to three weeks. The museum provided in this way for its loyal audience. Selected exhibitions were illustrated by lectures. In 1932 the exhibition schedule included both an exhibition of children's paintings and one of children's drawings, the latter organized by Gothenburg Elementary Schools.⁴⁰ In subsequent decades children's art exhibitions were a regular feature that attracted a large younger audience.

What we would today call programme activities also took place. In addition to lectures, the programme was expanded modestly in the late 1930s with a promenade concert and a soirée in aid of the Artists'

tills varit reserverade för slutna sällskap som föreningar, skolor och liknande, men 1928 nämns för första gången en allmän visning. Därefter förekom både visningar och föredrag för allmänheten, om än i begränsad omfattning. Professorer och kännare bjöds in att föreläsa om ämnen som kan förefalla smala för en allmän publik: *Österrikisk natur och konst, Medaljer och teckningar till Gustaf Adolfs-minnet* eller *Tyskt måleri 1200–1275*.³⁹ Förklaringen ligger i att en sal för tillfälliga utställningar inrättats där utställningarna kunde ha hårt nischade teman men i gengäld bara stå två till tre veckor. Museet tillgodosåg på så vis den trofasta publiken. Utvalda utställningar belystes i föreläsningar. 1932 fanns både en utställning med barnmålningar och en med barnteckningar på utställningsschemat, den sistnämnda arrangerad av Göteborgs Folkskolor.⁴⁰ Under påföljande decennier blev barnbildsutställningarna ett återkommande inslag som drog en stor yngre publik.

Även vad vi med moderna termer kallar programverksamhet förekom. Utöver föreläsningarna utökades i slutet av 1930-talet repertoaren i blygsam skala med en promenadkonsert och en soireé till förmån för Konstnärernas understödsfond.⁴¹ Insamlingar för välgörande ändamål blev under nästa decennium ett återkommande inslag. Från 1936 användes konstmuseets lokaler även för olika festligheter, en verksamhet som tog fart under efterföljande decennium.⁴²

De pedagogiska arbetsuppgifterna intensifierades för intendenten och den amanuens, Stig Roth (1900–1972), som anställdes 1924. Ingen extrapersonal anlätades. De båda tjänstemännen genomförde ett växande antal visningar, demonstrationer och föredrag. Dessutom förekom sammanhållna kurser för arbetslösa och lärare.⁴³ Det senare resulterade i fler skolbesök.

Vid tiden för andra världskriget var kopplingen till arbetarklassen mindre tydlig än i början av seklet. Kvinnor hade under ett antal år börjat organisera sig. Studiecirkel för kvinnor stod 1939 för en stor del av bokningarna. Lärare och elever på olika nivåer utgjorde också en växande grupp.⁴⁴ Konstföreningar som Spiran, frimurarloger, guider och utländska studenter känns igen bland dem som bokar visning i vår egen tid, medan regementen och partipolitiska föreningar eller föreningar knutna till olika yrkesgrupper fallit bort.

*
FIG. 1

Benevolent Fund.⁴¹ Charitable fundraising was a recurring feature during the next decade. From 1936 the museum of art's premises were also used for various festivities, an activity that boomed during the following decade.⁴²

Educational duties intensified for the curator and the assistant curator, Stig Roth (1900–1972), who was appointed in 1924. No extra employees were engaged. Both officers carried out a growing number of guided tours, demonstrations and lectures. In addition, there were complete courses for the unemployed and for teachers.⁴³ The latter resulted in more school visits.

By the time of the Second World War the link with the working class was less obvious than at the beginning of the century. Women had begun to organize for a number of years. Study circles for women accounted for a large proportion of the bookings in 1939. Teachers and pupils of different ages were also a growing group.⁴⁴ Art societies such as Spiran, Masonic lodges, guides and foreign students are still among those booking guided tours today, while regiments and party political associations or occupational associations have disappeared.

Visitors who came on their own had the support of the largely chronological hanging. Should they want to find out more they could buy the guide published in 1925, with an English version published a couple of years later.⁴⁵ After the introductory history of the growth of the collections, the book is arranged as a walk through the galleries. These, as well as selected artists and works of art, are presented in running text. The pages are strewn with value judgements such as 'Sweden's greatest sculptor', 'one of the most brilliant', and 'one of the most outstanding' but there are also negative opinions. The book has a didactic tone throughout. The same year also saw the publication of the larger and more lavish *Göteborgs konstmuseum: 200 bilder med inledande text av Axel L. Romdahl* [Gothenburg Museum of Art: 200 Pictures with an Introductory Text by Axel L. Romdahl], whose main content was the large format black and white photos.⁴⁶ The guide was updated in the early 1930s. The slightly more objective text was shorter to make space for many of the images from the above book.⁴⁷ Some years later the museum published a research-oriented book in English about the museum's collection of older, European painting. A total of 65 works are illustrated, with basic facts including provenance and a reproduction of the artist's signature.⁴⁸

In 1942 a new but traditionally designed guide was published. The narrative text was divided into epochs but without relating to specific

De besökare som kom på egen hand hade stöd i den något så när kronologiska hängningen. Ville de få veta mer kunde de köpa den vägledning som publicerats 1925, med en engelsk version ett par år senare.⁴⁵ Boken är, efter den inledande historiken över samlingarnas framväxt, disponerad som en vandring genom salarna. Dessa, liksom utvalda konstnärer och konstverk, presenteras i löpande text. Sidorna är beströdda med värderingar som "vårt lands störste bildhuggare", "en av de mest geniala", och "ett av de yppersta" men också negativa omdömen förekommer. Boken håller genomgående en undervisande ton. Samma år kom också den större och mer påkostade *Göteborgs konstmuseum. 200 bilder med inledande text av Axel L. Romdahl*, där de svart/vita bilderna i stort format utgjorde huvudinnehållet.⁴⁶ I början av 1930-talet uppdaterades vägledningen. Den något mer sakligt hållna texten var kortare för att ge plats åt många av bilderna från den förra boken.⁴⁷ Några år senare satsade museet på en forskningsinriktad publikation på engelska om museets samling av äldre, europeiskt måleri. 65 verk visas i bild, med basfakta inklusive proveniens och återgivning av konstnärens signatur.⁴⁸

1942 kom en ny men traditionellt utformad vägledning. Den berättande texten var uppdelad efter epoker men utan att direkt knytas till specifika salar för att hålla öppet för eventuella omhängningar. Vägledningen innehöll reproduktioner, ett konstnärsregister med levnadsår och sidhänvisningar samt en utbytbar planskiss. Romdahls kortfattade förord ger uttryck för hans höga förväntningar på besökaren: "Att se konst, glädjas åt den, gripas av den, är eller borde vara en självklar sak för var och en".⁴⁹ Tonen är som tidigare hos Romdahl undervisande. Düsseldorf-målarna beskriver han denna gång mera sakligt, dock inte utan en raljerande underton.⁵⁰ Några år senare publicerades en regelrätt katalog över samlingen. En liten notering anger att endast sådana verk är upptagna som är av den kvalitet att de kan tänkas bli utställda på museet.⁵¹

galleries to allow for possible rehanging. The guide contained reproductions, a list of artists with their dates and page references as well as a separate floor plan. Romdahl's brief preface reflects his high expectations of the visitor: 'Seeing art, rejoicing in it, being moved by it, is or ought to be an obvious matter for everyone'.⁴⁹ The tone is didactic as previously in Romdahl's writing. This time he describes the Düsseldorf School more objectively but not without a bantering undertone.⁵⁰ A proper catalogue of the collection was published a few years later. A short note states that only such works are included as are of the quality that may be expected to be exhibited at the museum.⁵¹

EXPLOSION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE 1940s AND 1950s

Despite prioritizing security efforts and evacuating parts of the collection to air-raid shelters, the museum nevertheless managed to maintain its activities during the war years. The trend of previous decades continued. An increasing number of guided tours, lectures and other types of programme were implemented for pre-booked groups but especially for the general public. In 1941 it was decided to open the museum of art one evening a week, on Fridays from 19.00–21.00, and to schedule a lecture at that time on a trial basis.⁵² These evening lectures proved so popular that it was soon impossible to hold them adjacent to the works of art. Since the study room was too small, chairs were set out in the gallery for temporary exhibitions, where the curator gave a lecture with sciopicon slides. The gallery held an audience of around a hundred. When the audience exceeded that number, the lectures were held in the Sculpture Hall, which was at that time the museum's entrance hall. This hall held a seated audience of 400 and was filled to the last seat.⁵³ The lectures were often based on a theme, such as *The Nationalmuseum's French Collections*, *Colour as a Means of Expression* or *Artists' Environments*.⁵⁴

In parallel with the museum of art's own Friday lectures, the University of Gothenburg's extramural department held its lectures at the museum of art from the 1940s. The museum stayed open in the evenings due to

Trots att säkerhetsarbetet prioriterades och delar av samlingen evakuerades till skyddsrum lyckades museet ändå upprätthålla verksamheten under krigsåren. Tendensen från föregående decennier fortsatte. Allt fler visningar, föredrag och andra typer av program genomfördes för inbokade grupper men inte minst för allmänheten. 1941 beslutades att öppna konstmuseet en kväll i veckan, fredag klockan 19–21, och att på prov förlägga en föreläsning till den tiden.⁵² Kvällsföreläsningarna blev så populära att det snart visade sig vara omöjligt att hålla dem i direkt anslutning till konstverken. Eftersom studiesalen var för liten sattes stolar upp i salen för tillfälliga utställningar, där intendenten föreläste till skioptikonbilder. Salen tog ett hundratal åhörare. När publiken översteg den siffran förlades föreläsningarna till Skulpturhallen som vid tidpunkten utgjorde museets entréhall. Salen rymde 400 sittande personer och fylldes till sista plats.⁵³ Föreläsningarna utgick ofta från ett tema, som *Nationalmusei franska samlingar*, *Färgen som uttrycksmedel* eller *Konstnärsmiljöer*.⁵⁴

Parallellt med fredagsverksamheten i konstmuseets egen regi förlade Göteborgs studenters kursverksamhet sina föreläsningar till konstmuseet från och med 1940-talet. Konstmuseet höll extra kvällsöppet på grund av studenternas föreläsningar. Dessa fick senare samsas med liknande verksamhet i ABF:s (Arbetarnas Bildningsförbund), TBV:s (Tjänstemännens Bildningsverksamhet) och andra bildningsförbunds regi. Ibland överlappade föredragen varandra. Rekordet sattes 1954 med i snitt drygt två föredrag per kväll.⁵⁵

Romdahl kommenterade strax före sin pensionering 1947 det överväldigande intresset: ”Som synes har Konstmuseet nu blivit en verklig hård för konstbildningen i Göteborg. Nästan varje afton under den mörka årstiden har museet hyst konstlängtande och bildningshungriga skaror”.⁵⁶ Romdahl var dock inte odelat positiv till den omfattande verksamheten. I en radiointervju betonade han att det, då konstmuseet byggdes, var tänkt ”att det skulle verka på de tider det var öppet för allmänheten och inte såsom en permanent pågående konstinstitution som tar emot skaror av konsthungrande och

the students’ lectures. These had to coexist later with similar activities arranged by ABF (Workers’ Educational Association), TBV (Salaried Employees’ Educational Association) and other educational associations. Sometimes the lectures overlapped each other. A record was set in 1954 with an average of over two lectures per evening.⁵⁵

Romdahl commented shortly before his retirement in 1947 on the overwhelming interest: ‘As can be seen the Museum of Art has now become a real centre for art education in Gothenburg. Nearly every evening during the dark time of the year the museum has accommodated art-seeking and education-hungry crowds.’⁵⁶ However, Romdahl was not wholly positive to these extensive activities. In a radio interview he emphasized that when the museum of art was built it was intended ‘that it should function at the times it was open to the public and not as a permanently open art institution receiving crowds of art-hungry and inquisitive people every afternoon and evening week in and week out as is now the case’.⁵⁷ We also learn that an important part of the audience consisted of all the workplace art societies, a new and probably passing fashion that began in Gothenburg, and that large companies and their scores of workers and assiduous representatives supported a large part of cultural life.

It is worth mentioning that Romdahl describes the museum’s public work as an extensive ‘art educational’ activity.⁵⁸ The same term is used today, although the meaning of the word has broadened. ‘Educational activity’ and ‘art education’ denote phenomena of the period. Swedish Society for the Promotion of Art (Konstfrämjandet), or Popular Movements’ Society for the Promotion of Art (Folkrörelsernas konstfrämjande) as it was first called, was founded in 1947 and promoted the democratization of art and access to ‘good art’, with the motto ‘Art for everyone’. A government art commission of 1948–1956 investigated the measures needed to raise the population’s art education level.⁵⁹ During the same period the University of Gothenburg’s art history department became homeless due to Romdahl’s retirement. His successor as professor, Sixten Strömbom, developed a detailed proposal with the architect Sigfrid Ericsson for a new building behind the museum of art, which on the American model was to accommodate the art history department, a theoretical and practical museum education programme as well as a training programme for teachers in adult education, which was a new move. In the absence of funding the plan was abandoned.⁶⁰

vetgiriga hela eftermiddagarna och kvällarna vecka ut och vecka in som det nu är fallet.”⁵⁷ Vi får också veta om publiksammansättningen att en viktig del utgjordes av konstföreningar vid arbetsplatser, en ny och troligtvis övergående moderörelse som startat just i Göteborg, och att storföretagen och deras arbetarskaror med målmedvetna representanter bar upp en stor del av kulturlivet.

Värt att nämna är att Romdahl beskriver det publika arbetet vid museet som en omfattande ”konstpedagogisk” verksamhet.⁵⁸ Samma term används idag, även om innebörden av ordet har breddats. ”Bildningsverksamhet” och ”konstbildning” betecknar företeelser i tiden. Konstfrämjandet, eller Folkörörelsernas konstfrämjande som det först hette, grundades 1947 och verkade för demokratisering av konsten och tillgängliggörande av ”den goda konsten”, med ”Konst åt alla” som sin paroll. I en statlig konstutredning 1948–1956 utreddes vilka åtgärder som behövdes för att höja befolkningens konstbildningsnivå.⁵⁹ Under samma period blev högskolans konsthistoriska seminarium hemlöst, i och med Romdahls pensionering. Den efterträdande professorn, Sixten Strömbom, utarbetade tillsammans med arkitekt Sigfrid Ericsson ett detaljerat förslag om en ny byggnad bakom konstmuseet, som efter amerikansk förebild skulle rymma både det konsthistoriska seminariet, en teoretisk och praktisk museiutbildning och samtidigt en utbildning för bildningsförbundens lärare, vilket var ett nytt grepp. I brist på finansiering fick planen läggas ned.⁶⁰

När det visat sig ohållbart för intendent och amanuens att ensamma genomföra det stigande antalet föreläsningar anlätades konststuderande från Högskolan som visare. 1953 fick konstmuseet också möjlighet att utöka tjänstemannastaben med en person. Samtidigt som chefstiteln infördes för Romdahls efterträdare, Alfred Westholm (1904–1996), blev den tidigare amanuensen Nils Ryndel (1917–2008) intendent och en ny amanuens, Karl-Gustaf Hedén (1917–2001), rekryterades. Inom Ryndels ansvarsområde låg, förutom franskt 1800-tal och konsten efter 1900, kontakten med skolor, konstföreningar och andra förbund.⁶¹ 1950-talets gynnsamma ekonomiska klimat medgav utrymme för satsningar på bildningsverksamhet.

I slutet av 1950-talet såg man en liten nedgång i deltagandet i kvällsföreläsningarna och drog slutsatsen att det var televisionens genombrott som låg bakom.⁶² Frammot decennieskiftet 1960 prövades

When it proved unsustainable for the curator and the assistant curator alone to carry out the increasing number of lectures, art students from the university were engaged as guides. In 1953 the museum of art was also able to increase its salaried staff by one person. At the same time as the title of director was introduced for Romdahl's successor, Alfred Westholm (1904–1996), the former assistant curator Nils Ryndel (1917–2008) became curator and a new assistant curator, Karl-Gustaf Hedén (1917–2001), was recruited. Apart from French 19th century art and 20th century art, Ryndel's area of responsibility included contact with schools, art societies and other associations.⁶¹ The favourable economic climate of the 1950s allowed scope for a focus on educational activities.

In the late 1950s there was a slight decline in participation in the evening lectures and it was concluded that this was due to the breakthrough of television.⁶² Towards the end of the decade new methods were tested in lecture activities, with other types of lecturers apart from art historians and museum staff. These might be artists, art critics or authors, who talked about an exhibition or work from the collection from the perspective of their profession.⁶³ The combination of an art lecture and a film showing was among the more popular features. Documentaries about contemporary artists were borrowed through cooperation with the embassies' cultural departments in Stockholm.⁶⁴

The terms 'lecture' and 'talk' were used indiscriminately, as were 'demonstration' and 'guided tour'. 'Lecture' has a more academic connotation and as from the 1930s the slightly more general word 'talk' was used more often. Perhaps the museum wanted to lighten the academic tone.

Group study of art

The curator Ryndel actually regarded the large lectures as a necessary evil, a practical way of solving the audience's large demand for instruction. Where Romdahl had seen the intimate conversation with a work of art as the ideal way to experience and appreciation, Ryndel instead saw group study as the desirable form. His ideal was the close study of a work of art in a small group together with a study circle leader. The main em-

* FIG. 2

nya grepp inom föreläsningsverksamheten, med andra typer av föreläsare utöver konsthistoriker och museipersonal. Det kunde vara konstnärer, konstkritiker eller författare som, var och en utifrån sin profession, talade om en utställning eller verk ur samlingen.⁶³ Kombinationen konstföredrag och filmvisning hörde till de mer populära inslagen. Dokumentärer om samtida konstnärer lånades in genom ett samarbete med ambassadernas kulturavdelningar i Stockholm.⁶⁴

Termerna "föreläsning" och "föredrag" användes om vartannat, i likhet med "demonstration" och "visning". "Föreläsning" har en mer akademisk konnotation och från och med 1930-talet övergick man till att oftare använda det lite mer allmänna ordet "föredrag". Kanske önskade museet dämpa det akademiska tonläget.

Gruppstudium av konst

Intendent Ryndel betraktade egentligen de stora föreläsningarna som ett nödvändigt ont, ett sätt att praktiskt lösa publikens stora efterfrågan på handledning. Där Romdahl hade sett det intima samtalet med ett konstverk som den ideala vägen till upplevelse och förståelse, såg Ryndel istället gruppstudiet som den eftersträvarsvärda formen. Hans ideal var att i mindre grupp tillsammans med en cirkelledare noggrant studera ett konstverk. Tyngdpunkten skulle inte läggas på historiska eller biografiska data utan på själva målningen och dess komposition, färg och penselskrift. Ryndel liknade konstverket vid en konservburk som måste dyrkas upp för att man ska nå innehållet och han föreslog flera konkreta metoder för att nå dit. Jämförande studier och om möjligt studier av skisser eller foton från tillkomstprocessen är två exempel. Ett par metoder krävde handgripligheter. För att studera inbördes relationer inom målningen kunde den täckas över och bara ett par gluggar öppnas åt gången. Målningen kunde också placeras uppochner, så att man lättare kunde bortse från vad den föreställde en stund och istället göra upptäckter kring struktur och penselföring. På liknande sätt kunde ledaren, efter att ha låtit gruppen betrakta konstverket under tystnad en stund, vända det

phasis should not be on historical or biographical data but on the actual painting and its composition, colour and brushwork. Ryndel compared the work of art to a tin that has to be opened to reach the contents and he suggested several concrete methods for achieving this. Comparative studies and, if possible, studies of sketches or photos from the creative process are two examples. A couple of methods required practical intervention. To study the mutual relationships in the painting, it might be covered over and only a couple of apertures opened at a time. The painting might also be placed upside down so that it was easier to disregard what it represented for a while and instead make discoveries about the structure and the brushwork. Similarly, after having let the group look at the work of art, the study circle leader might turn it towards the wall and discuss what the group had seen, before looking at the picture with fresh interest. Ryndel also considered it was instructive to draw a sculpture or make one's own composition sketches and colour analyses in watercolours. Successful courses in sculpture drawing had been held for nine to thirteen year-olds. Well-conceived methodology and careful planning were a prerequisite. In addition, the study circle leader had to be spontaneous, able to arouse enthusiasm and dare to make new discoveries himself. It was also important that the work was fun. 'Not even the most unexpected of practical jokes need be incompatible with the essentially serious aim of study.'⁶⁵ Ryndel noted that the staff of the Gothenburg Museum of Art was still too small to work to any great extent in the way he himself describes.⁶⁶

Fig. 3 *

In the 1940s, there was a focus on schools in the form of outreach exhibitions and teacher training. The former were a result of the lack of space. Romdahl investigated the possibilities of branch galleries in assembly halls in distant districts of the city. The solution was the relocation of temporary exhibitions. The first of these was held in the art room of Ramsberg School around Christmas and New Year 1945–1946. The school managed the actual opening. This was the start of a type of outreach activity that was very intensive for around ten years. These exhibitions mainly consisted of prints and reproductions, divided into themes such as Nordic colour prints and French painting in colour reproduction. These touring exhibitions were provided with a guide and were sent not only to schools but also to hospitals, libraries and workplaces. Students from the University of Gothenburg's extramural department were involved in this work.⁶⁷

mot väggen och diskutera vad man sett, för att sedan se på bilden med nytt intresse. Ryndel ansåg också att det var lärorikt att teckna av en skulptur eller göra egna kompositionsskisser och färganalyser i akvarell. Framgångsrika kurser i skulpturteckning hölls för nio- till trettonåringar. En uttänkt metodik och noggrann planering var en grundförutsättning. Därutöver måste cirkelledaren vara spontan, entusiasmerande och själv våga göra nya upptäckter. Viktigt var också att arbetet skedde under glädje. ”Inte ens det mest oväntade av practical jokes behöver bli oförenligt med studiets i grunden allvarliga syfte.”⁶⁵ Ryndel konstaterade att Göteborgs konstmuseums personal ännu var för liten för att i någon större utsträckning arbeta på det sätt han beskriver.⁶⁶

För skolorna gjordes under 1940-talet satsningar med uppsökande utställningar och utbildning av lärare. Den förstnämnda idén var sprungen ur platsbristen. Romdahl undersökte möjligheterna till filialgallerier i samlingslokaler i avlägsna stadsdelar. Lösningen blev utlokaliserade tillfälliga utställningar. Den första arrangerades i Rambergsskolans teckningssal kring jul och nyår 1945–1946. Skolan skötte öppethållandet. Detta var startskottet till en typ av utåtriktad verksamhet som under ett tiotal år var mycket intensiv. Utställningarna bestod övervägande av grafik och reproduktioner, uppdelade i teman som nordisk färggrafik och franskt måleri i färgreproduktion. Vandringsutställningarna försågs med en handledning och sändes ut, inte bara till skolor utan också till sjukhus, bibliotek och arbetsplatser. Göteborgsstudenternas kursverksamhet engagerades i arbetet.⁶⁷

Lärare utbildas

Under andra halvan av 1940-talet gjordes en gemensam satsning på utbildning av folkskolelärare för att avlasta museernas personal, tillgodose fler klassers behov av handledning och använda sig av människor med vana av att handskas med barn i förmedlingen.⁶⁸ Museiintresserade lärare utarbetade arbetsblad och lärarhandledningar med stöd av museernas intendent. Nästa steg var att bygga upp

* FIG. 3

In the second half of the 1940s, there was a joint focus on training elementary school teachers to relieve the pressure on museum staff, meet the need of more classes for instruction and use people who were experienced in dealing with children.⁶⁸ Teachers with an interest in museums prepared worksheets and teacher guides with the support of museum curators. The next stage was setting up an organization for training museum educators, in cooperation between Gothenburg Elementary Schools' educational courses and the museum curators. These museum educators were then called in to the museums to give museum lessons, primarily to classes from outside Gothenburg, which were deemed to have a greater need of effective instruction than Gothenburg classes, which were able to make more visits. In 1946 a so-called fixed school trip to Gothenburg, which included a museum lesson in the cost, was organized through the Swedish Tourist Association on a trial basis. This activity was successful and was expanded to include Gothenburg schools.⁶⁹

Comparisons were made with Stockholm and Malmö, where some museums had already appointed a museum lecturer and museum visits had been made compulsory. A freer approach was recommended in Gothenburg, with the teacher deciding when a museum visit fitted into the teaching. It was not considered problematic that the same museum educators worked at all the museums.⁷⁰ Experience of teaching children was valued more highly than subject knowledge, indicating that a change in approach had occurred.

Immediately after the start of museum educator activities a sharp increase in school visits could be seen.⁷¹ Westholm was nevertheless not satisfied with the schools' response. School visits only accounted for around 14 per cent of the museum's total visitor numbers.⁷² Some years previously Westholm had sharply criticized schools for pouring in when exhibitions of children's paintings and drawings were shown, but otherwise seldom visiting the museum. Their own pictures are often the only art with which children come into contact. They should therefore have more reason to study the museum's collections, according to Westholm.⁷³ Children's art exhibitions were shown on a regular basis. They were organized either by the museum or in cooperation with Gothenburg Elementary Schools,

en organisation för utbildning av museilärare, i samarbete mellan Göteborgs Folkskolors pedagogiska kurser och museernas intenden- ter. Museilärarna kallades sedan in till museerna för att genomföra museilektioner, i första hand för tillresta klasser, som bedömdes ha ett större behov av effektiv handledning än de Göteborgsklasser som hade möjlighet att göra fler besök. Via Svenska Turistföreningen ord- nades 1946 på försök en så kallad fast skolresa till Göteborg, där en museilektion ingick i kostnaden. Verksamheten föll väl ut och kunde utökas med Göteborgsskolorna.⁶⁹

Jämförelser gjordes med Stockholm och Malmö, där vissa museer redan hade en anställd museilektor och museibesök gjorts obliga- toriska. I Göteborg förordades en friare linje, där läraren själv skulle få bestämma när ett museibesök passade in i undervisningen. Att samma museilärare tjänstgjorde vid samtliga museer såg man inte som problematiskt.⁷⁰ Att erfarenhet av undervisning för barn värderades högre än ämneskunskapen tyder på att ett skifte i synsätt hade inträtt.

Genast efter starten av museilärarverksamheten kunde man se en kraftig ökning av skolbesöken.⁷¹ Westholm var trots det inte nöjd med skolornas respons. Av museets totala besökssiffra utgjorde skolbesöken endast cirka fjorton procent.⁷² Redan några år tidigare riktade Westholm skarp kritik åt skolhåll för att de strömmade till när utställningar med målningar och teckningar av barn visades, medan de i övrigt sällan besökte museet. De egna bilderna är ofta den enda konst barnen kommer i kontakt med. Därför borde de ha större anledning att studera museets samlingar, menade Westholm.⁷³ Barnbildsutställningar visades återkommande. De arrangerades an- tingen i egen regi eller i samarbete med Göteborgs Folkskolor, Rädda Barnen eller någon annan extern part. Även barnbilder från hela Norden och från Japan och andra östasiatiska länder visades. Bland de tillfälliga utställningarna förekom också pedagogiskt inriktade ut- ställningar.⁷⁴

Programmen på Göteborgs konstmuseum blev under 1940- och 1950-talen mer varierade. Genom återkommande konserter hoppades museiledningen att konstmuseet skulle bli en medelpunkt i stadens kulturliv.⁷⁵ I pauserna hölls konstpresentationer. Även i samband med allt oftare förekommande officiella mottagningar och ”parties” hölls sådana anföranden. ”Diskussioner” nämns också som en programform.⁷⁶

FIG. 4 *

Save the Children or some other external party. Children’s pictures from the whole Nordic region and from Japan and other Far Eastern countries were shown as well. The temporary exhibitions also included educational exhibitions.⁷⁴

In the 1940s and 1950s the programmes at the Gothenburg Museum of Art became more varied. The museum management hoped that regular concerts would make the museum of art a focal point in the city’s cultural life.⁷⁵ Art presentations were held in the intervals. Such talks were given in connection with the increasingly frequent official receptions and ‘parties’ as well. ‘Discussions’ are also mentioned as a feature of the programme.⁷⁶

The extensive evening activities during the darkest months of the year required good lighting. The switch to alternating current in 1952 facilitated better lighting, but also the installation of a lift. A footpath was also laid on the museum’s eastern gable, with a special disabled entrance where the lift could be reached by only four steps.⁷⁷

In 1952 the magnificent volume *Göteborgs konstmuseum: 103 målningar* [Gothenburg Museum of Art: 103 Paintings] was published in a Swedish and an English version.⁷⁸ The reproductions – still in black and white – each had a full-page spread in the book with accompanying narrative text. The captions assume some previous knowledge. Names and concepts such as ‘Vasari’ and ‘mannerism’ occur without further explanation.⁷⁹ The text also establishes how the visitor should react: ‘No one can fail after a tour of the museum to have a strong feeling of having encountered ‘Nordic Art’ or ‘The pronounced mannerism, which characterizes partic- ularly the later period of Cranach’s development ... has been an obstacle for people of our time to fully appreciate Cranach’s art.’⁸⁰ There is thus no opportunity for a differing opinion. The authors have imperceptibly conveyed their view of the art in the collections through their selection. Older painting, up to and including the 18th century, is given much space, as are Nordic painting of the 1880s, the French collection and 20th cen- tury art, while almost the whole intervening period, with the Düsseldorf School and historical painting, is described by only very few examples. The 1890s are represented by two paintings by Olof Sager Nelson, while many works that are today extremely central have been excluded, such as Richard Bergh’s *Nordisk sommarkväll* [Nordic Summer Evening].

The Gothenburg Museum of Art also published a series of booklets in the 1950s. The first was a guide in English. This was followed by a booklet on contemporary Nordic painting and a guide in Swedish.⁸¹

* FIG. 4

Den omfattande kvällsverksamheten under årets mörkaste månader krävde god belysning. Med växelströmsomläggningen 1952 möjliggjordes bättre belysning, men också installeringen av en hiss. En gångväg på museets östra kortsida, med en specialingång för rörelsehindrade där bara fyra trappsteg behövde forceras för att nå hissen, iordningställdes också.⁷⁷

1952 gavs praktverket *Göteborgs konstmuseum. 103 målningar* ut i en svensk- och en engelskspråkig version.⁷⁸ Reproduktionerna – fortfarande svart-vita – fick varsitt uppslag i boken med tillhörande berättande text. Bildtexterna förutsätter en del förkunskaper. Namn och begrepp som "Vasari" och "manierism" förekommer utan vidare förklaring.⁷⁹ Texten slår också fast hur man som besökare bör reagera: "Ingen kan undgå att efter en rundvandring i museet få en stark känsla av att ha mött 'Den Nordiska Konsten'" eller "Den utpräglade manierism, som karakteriserar särskilt det senare skedet av Cranachs utveckling [...] har varit ett hinder för vår tids människor att helt uppskatta Cranachs konst."⁸⁰ Ingen öppning för oliktänkande ges alltså. På ett obemärkt sätt har författarna genom urvalet förmedlat sin syn på konsten i samlingarna. Det äldre måleriet, till och med 1700-talet, ges stort utrymme, liksom det nordiska 1880-talet, den franska samlingen och 1900-talskonsten, medan så gott som hela perioden däremellan, med Düsseldorf- och historiemåleriet, beskrivs med endast enstaka exempel. 1890-talet representeras av två Olof Sager Nelson-målningar medan många verk som idag är ytterst centrala har valts bort, exempelvis Richard Berghs *Nordisk sommarkväll*.

Göteborgs konstmuseum gav under 1950-talet också ut en serie småskrifter. En vägledning på engelska var först ut. Därefter trycktes bland annat en skrift om det nordiska nutidsmåleriet och en vägledning på svenska.⁸¹ Det behändiga formatet, 12 x 18 cm, nyttjades fortsatt för vägledningarna de kommande åren. De reproducerade fotografierna är ibland närmast frimärkssmå. Detta bidrar till att *Göteborgs konstmuseum. 103 målningar* känns storslagen med sitt inbundna A4-format.

The convenient format, 12 x 18 cm, continued to be used for guides in the coming years. The reproduced photographs are sometimes almost as small as a stamp. Consequently, *Göteborgs konstmuseum: 103 målningar* with its bound A4 format seems magnificent.

NEW TIMES, NEW METHODS AND A NEW AUDIENCE

1966–1976

In the late 1960s the tide turned in the museum's history. The number of staff was increased by several occupational groups, including a museum lecturer in 1966: Karin Aasma (b. 1926). She was the first employee to work solely with education. Her main focus was schools, but this was later broadened to include children and young people in general.

In 1967 the museum of art took over Konsthallen (Gothenburg Art Gallery) from the Gothenburg Society of Arts (Göteborgs Konstförening), resulting in an expanded exhibition space, but also more room for programme activities and education. Since Konsthallen had its own building, its activities also had some autonomy in relation to the museum of art. Following municipalization in January 1968, the Gothenburg Museum of Art and Konsthallen Göteborg came under a politically appointed committee and the municipality's cultural policy objectives. That same year saw the completion of the extension that the museum had been demanding for decades: three levels for the modern art collection and a glazed exhibition hall on the ground floor, the Falk Hall, with an easily accessible entrance and a lecture theatre. The open spaces of this extension, with its modern robust architecture, facilitated activities targeting a larger and more varied audience in a totally different way than the 1920s architecture. In 1969 Karl-Gustaf Hedén was appointed museum director. He certainly had an academic background, but also a strong desire to open up the museum to new groups of visitors, particularly immigrants and people from the suburbs unfamiliar with art.⁸²

The Gothenburg Museum of Art's change of direction at this very time in the late 1960s is not a coincidence. Other museums were also emphasizing their educational duties in line with the changed cultural

Under det sena 1960-talet vändes flera blad i museets historia. Personalstyrkan utökades med flera yrkesgrupper, däribland en museilektor 1966: Karin Aasma (f. 1926). Hon var den första medarbetaren som uteslutande arbetade med pedagogik. Museilektorns huvudfokus var skolan, men detta vidgades så småningom till barn och unga i stort.

1967 övertog konstmuseet Konsthallen från Göteborgs Konstförening, vilket gav en utvidgad utställningsyta men också mer plats för programverksamhet och pedagogik. Eftersom Konsthallen befann sig i en egen byggnad fick verksamheten där en viss autonomi i relation till konstmuseet. Genom kommunaliseringen i januari 1968 kom Göteborgs konstmuseum och Konsthallen Göteborg att lyda under en politiskt tillsatt nämnd och kommunens kulturpolitiska mål. Samma år genomfördes den tillbyggnad museet yrkat på i decennier: de tre så kallade etagerorna för den moderna konstsamlingen och en glasad utställningshall i markplanet, Falkhallen, med en lättillgänglig entré och en hörsal. Falkhallens och etagerornas öppna ytor, med sin moderna, oömma arkitektur, möjliggjorde på ett helt annat sätt än 1920-talsdelen en verksamhet riktad mot en större och brokigare publik. 1969 tillträdde Karl-Gustaf Hedén som museichef. Han hade förvisso en akademisk bakgrund, men också en stark vilja att öppna museet för nya grupper av besökare, inte minst invandrare och konstovana från förorten.⁸²

Att Göteborgs konstmuseum förändrades i denna riktning just vid denna tidpunkt, i slutet av 1960-talet, är ingen slump. Även på andra museer betonades det pedagogiska uppdraget i linje med det förändrade kulturpolitiska klimatet i Sverige. 1970-talet beskrivs som en blomstringstid för pedagogiken. Stat och kommun satsade stora summor på verksamhet för barn i olika åldrar, men också på invandrargrupper, handikappade, äldre och andra marginaliserade grupper. Museerna skulle vara till för alla. Samtidigt ska betydelsen av enskilda medarbetares personliga intresse och engagemang inte underskattas.

policy climate in Sweden. The 1970s are described as a heyday for education. Central and local government invested large amounts in activities for children of different ages, but also in immigrant groups, the disabled, elderly people and other marginalized groups. The museums were there for everyone. At the same time the importance of the personal interest and commitment of individual employees should not be underestimated.

The lecturers' department at the museum had a clear focus on schools and teaching. However, the curator Ryndel was responsible for the equivalent area for the adult audience, a duty that had been part of his post since the 1950s. He organized and administered guided tours, and managed the programming and contacts with various educational associations. Public guided tours were carried out increasingly consistently in the case of major temporary exhibitions. For several years Ryndel took part in radio and TV recordings.⁸³ He was also responsible for designing the 'study sheets' or 'documentation', which were available in the galleries for many years to borrow or purchase for a small sum. These provided a brief introduction to the art in each gallery and discussed some of the central works with illustrations. He was considered a great educator by the rest of the staff.⁸⁴

Lecturers' department

In contrast to Ryndel the newly appointed museum lecturer was not on the museum of art's permanent staff. The museum lecturers who were simultaneously recruited for the then nine museums in Gothenburg were placed under the administrative director of the Museums of Gothenburg. They were brought together in a lecturers' department in the 'old city library' on Vasagatan (now the Course and Newspaper Library), which acted as the administration's office. Each lecturer was responsible for two museums, in Aasma's case the Gothenburg Museum of Art and the Röhsska Museum. Aasma describes the first years as a very intensive and enjoyable time, characterized by a pioneering spirit. A whole programme of activity had to be built up from the bottom.⁸⁵ When she was appointed little remained of the 1940s and 1950s outreach activities in schools.

Lektorsavdelningen vid museet hade en tydlig inriktning mot skolan och undervisning. Däremot var det intendent Ryndel som ansvarade för motsvarande område för den vuxna publiken, ett uppdrag han fått i sin tjänst redan på 1950-talet. Han organiserade och administrerade visningar, skötte programläggning och kontakter med olika bildningsförbund. Visningar för allmänheten genomfördes alltmer konsekvent i de större tillfälliga utställningarna. Under flera år deltog Ryndel i radio- och TV-inspelningar.⁸³ Han hade också ansvaret för att utforma de ”studieblad” eller ”dokumentationer” som under många år fanns utplacerade i salarna, att låna eller köpa för en liten peng. De gav en kortfattad introduktion till konsten i respektive sal och tog med bildexempel upp några av de centrala verken. Av den övriga personalen framhålls han som en stor pedagog.⁸⁴

Lektorsavdelningen

Till skillnad från Ryndel tillhörde den nyanställda museilektorn inte konstmuseets fasta stab. De museilektorer som samtidigt rekryterades till Göteborgs dåvarande nio museer underställdes Göteborgs museers kanslichef. De samlades i en lektorsavdelning i ”gamla stadsbiblioteket” på Vasagatan (nuvarande Kurs- och tidningsbiblioteket), som fungerade som förvaltningens hemvist. Var och en hade ansvar för två museer, i Aasmas fall Göteborgs konstmuseum och Röhsska konstslöjdmuseet. Aasma beskriver de första åren som en mycket intensiv och rolig tid, präglad av pionjärande. En hel verksamhet skulle byggas upp från grunden.⁸⁵ När hon tillträdde fanns inte mycket kvar av 1940- och 1950-talets verksamhet ute i skolorna. Undervisning för skolan bedrevs inte utöver vad Ryndel hann med i sin tjänst. Nu skulle skolans alla stadier tas emot.

Aasma upplevde att det fanns en skepsis från konstmuseets övriga personal mot hennes arbete. Med museilektorernas separata organisation upplevde konstmuseets personal det som att hon kom utifrån. Det starka fokuset på barn- och skolverksamhet utmanade museets självbild, där fokus tidigare legat på konsten. Motståndet

Teaching for schools was not carried on apart from what Ryndel found time for in his post. Now all school levels were to be received.

Aasma felt that the museum of art's other staff were sceptical of her work. As a result of the museum lecturers' separate organization, the museum's staff saw her as an outsider. The strong focus on children's and school activities challenged the museum's self-image, with its previous focus on the art. However, opposition soon ceased. The museum director Westholm was, on the other hand, very enthusiastic about the lectureship right from the start and he would turn up and listen when Aasma took a children's group, to familiarize himself with the activities. The late 1960s and the early 1970s were also a golden age financially. The message from the management was to carry out as many activities as possible and to bring in outside help when necessary.⁸⁶

Educational activities were developed in close collaboration with the schools, which showed considerable interest in the new opportunities opening up. The first thing the museum lecturers did was to obtain curricula, syllabuses and textbooks to familiarize themselves with how school teaching was organized in each year group. A couple of the museum lecturers had a teaching background and contacts with the schools were developed with their help. A more formal forum was the Museum Committee, with representatives of both the lecturers' department and the various school levels.⁸⁷ The local education authority had the task of examining all the school material produced by the museums in the form of worksheets, study packs and so on.

The museum lecturer had been recruited for her subject competence – Aasma had a licentiate in art history. To meet the schools' need for 'educational instruction' when visiting the two museums, Aasma was helped in the early years by art history students employed on an hourly basis.⁸⁸ The schools expressed strong wishes through the Museum Committee that those receiving and teaching pupils should have a teaching background, in order to treat the pupils in a more pedagogic manner. This attitude to schools corresponds to that of the 1940s, when the museum first began cooperating with the school world.⁸⁹ Perhaps it was also significant that the museums' administrative director was a former headmaster.⁹⁰

In 1972 an 'educational assistant' was appointed, who logically had a teaching background but had also studied art history at university level: Barbro Ahlfort (b. 1943). The post was half funded by the museum administration and half funded by the local education authority.⁹¹ Ahlfort's

gick dock snart över. Entusiasmen över lektorstjänsten var däremot ända från start stor hos museichefen Westholm, som kunde dyka upp och lyssna när Aasma hade en barngrupp, för att sätta sig in i verksamheten. Det sena 1960- och tidiga 1970-talet var också en gyllene tid ekonomiskt. Budskapet från ledningen var att göra så mycket verksamhet som möjligt, och att ta in hjälp utifrån när så behövdes.⁸⁶

En pedagogisk verksamhet byggdes upp i nära samarbete med skolorna, som visade stort intresse för de nya möjligheter som öppnades. Det första museilektorerna gjorde var att skaffa läroplaner, kursplaner och läroböcker, för att sätta sig in i hur skolans undervisning var upplagd i varje årskurs. Ett par av museilektorerna hade lärarbakgrund och med hjälp av dem byggdes kontakter med skolan upp. Ett utbyte av mer formell karaktär var Museikommittén, med representanter från såväl lektorsavdelningen som skolans olika stadier.⁸⁷ Skolstyrelsen hade i uppgift att granska allt skolmaterial som museerna producerade, i form av arbetsblad, studiepaket med mera.

Museilektorn hade rekryterats för sin ämneskompetens – Aasma hade en fil. lic. i konstvetenskap. Till sin hjälp för att tillgodose skolornas behov av ”pedagogisk handledning” vid sina besök på de två museerna hade Aasma de första åren timanställda i form av studenter med konsthistorisk utbildning.⁸⁸ Från skolhåll framkom starka önskemål via Museikommittén om att de som tog emot elever och undervisade dem skulle ha lärarbakgrund, för att på ett mer pedagogiskt sätt bemöta eleverna. Detta förhållningssätt till skolan överensstämmer med 1940-talets, då man först började samarbeta med skolvärlden.⁸⁹ Kanske hade det också betydelse att museernas kanslichef själv var före detta rektor.⁹⁰

1972 anställdes en ”pedagogisk medhjälpare”, snart med titeln ”pedagogiskt biträde”, som följdriktigt kom från lärarhåll men hade grundläggande konsthistorisk utbildning på högskolenivå: Barbro Ahlfort (f. 1943). Tjänsten finansierades till hälften av museiförvaltningen och till hälften av skolförvaltningen.⁹¹ Ahlforts uppdrag blev att under terminstid genomföra ett stort antal skollektioner på Göteborgs konstmuseum och på Röhsska konstslöjdmuseet samt i mån av tid arbeta med framtagandet av handledningar.⁹² Uppsökande verksamhet på skolorna förekom. Det faktum att lektorsavdelningen var skild från museerna försvårade möjligheterna till delaktighet i övrig verksamhet.⁹³ Att inom ramen för en halvtidstjänst

assignment was to carry out a large number of school lessons at the Gothenburg Museum of Art and the Röhsska Museum during term time and to work on the development of guides as time allowed.⁹² Outreach activities at schools took place. The fact that the lecturers' department was separate from the museums made opportunities for participation in other activities difficult.⁹³ Holding three lessons a day at two different museums within the scope of a half-time post scarcely provided opportunities for getting involved in exhibition planning.⁹⁴

Cooperation with the school world was successful. In 1976 Gothenburg schools made an average of 1.5 museum visits per pupil. Nevertheless they only accounted for half of the school visits. Schools from other municipalities accounted for the other half.⁹⁵ Since the educational assistants were funded by Gothenburg municipality, schools from other municipalities had to pay for the participation of a museum educator, while this was free of charge for Gothenburg schools.⁹⁶

Great importance was attached to teachers being able to give their own lessons. Printed worksheets on, for example, 17th century art or modern art were developed at an early stage. The teachers valued the fact that this enabled pupils to work at their own pace in front of the works of art in the galleries. The alternative to the epoch-based focus was the thematic focus. Museum lessons had been thematic as early as the 1940s. In the 1970s Aasma developed *Bildstudier över ett tema* [Picture Studies on a Theme] as an extension of this concept.⁹⁷

Bildstudier över ett tema comprised comprehensive educational material in the form of compendia that could be ordered by teachers.⁹⁸ The introduction, which is similar in the four compendia for different age groups, emphasizes the importance of limiting study to a few galleries and a few works to give pupils greater opportunities for training their critical eye. The general guidelines on talking about a work of art and the two examples of picture analysis that follow are identical for the four age groups. This material is admittedly for the teacher. However, the fact that the texts have not been tailored to the age of the pupils indicates an underlying attitude that the same methods can be used for all ages. The material contains some simple questions about the name of the artist and the gallery in which the painting hangs, but the questions mainly aim to train the pupil's eye. In 1975 a methodology film was produced, *Se och göra själv!* [See and Do It Yourself], in cooperation between the museum lecturer Aasma, the Institute of Education and Kärra School.⁹⁹

hålla tre lektioner om dagen fördelade på två ställen gav knappast heller möjligheter att sätta sig in i utställningsplanering.⁹⁴

Samarbetet med skolvärlden gav resultat. 1976 gjordes inom Göteborgsskolorna i genomsnitt 1,5 museibesök per elev. Ändå stod de bara för hälften av skolbesöken. Andra hälften utgjordes av skolor från andra kommuner.⁹⁵ Eftersom de pedagogiska biträdena finansierades av Göteborgs kommun fick skolor från andra kommuner betala för en museilärares medverkan, medan det var kostnadsfritt för Göteborgsskolorna.⁹⁶

Stor vikt lades vid att lärare skulle kunna genomföra lektioner på egen hand. På ett tidigt stadium utarbetades tryckta arbetsblad om till exempel 1600-talets eller den moderna tidens konst. Lärarna värdesatte att eleverna på det sättet kunde arbeta i egen takt framför konstverken i salarna. Alternativet till den epokbaserade inriktningen var den tematiska. Redan 1940-talets museilektioner hade varit tematiska. Under 1970-talet utarbetades som en förlängning av detta konceptet *Bildstudier över ett tema* av Aasma.⁹⁷

Bildstudier över ett tema var ett omfattande pedagogiskt material i kompendieform som lärarna kunde rekvirera.⁹⁸ I inledningen, som är snarlik i de fyra åldersindelade kompendierna, betonas vikten av att begränsa studierna till få rum och få objekt, för att ge eleverna större möjligheter att träna sitt bildseende. De allmänna riktlinjerna för hur man kan tala om ett konstverk och de två exempel på bildanalys som följer är identiska för de fyra åldersgrupperna. Materialet vänder sig visserligen till läraren. Att texterna inte åldersanpassats tyder dock på en underliggande inställning om att samma metoder kan användas för alla åldrar. I materialet finns några enkla frågor om vad konstnären heter och i vilken sal tavlan hänger, men framför allt syftar frågorna till att träna elevens blick. 1975 spelades en metodikfilm in, *Se och göra själv!*, i ett samarbete mellan museilektor Aasma, Lärarhögskolan och Kärraskolan.⁹⁹

Workshop education takes shape

FIG. 5

*

A new feature was creative 'self-activity' or 'workshops'. The first workshop documented took place in 1969 and consisted of a print workshop for children and adults, supervised by artists or art students. But the workshop model was first established in the work with schools. The basic concept was that the pupils first looked at works of art and then carried out practical work.¹⁰⁰ The natural explanation for a print workshop being held for several consecutive years was that exhibitions of prints were more common at that time.¹⁰¹

FIG. 6

*

There were no suitable premises for practical creative work. Prior to the planning of the extension, Ryndel had proposed an activity room, where the public could 'respond to their impressions from the museum', but did not get any support for this proposal from Westholm.¹⁰² When the need for a workshop became all too apparent various solutions were tried out. One was the 'Studio', the place where the first print workshop was held. This was a former boiler room, which had become a 'surplus' room as a result of the extension. At different periods this room has served as an exhibition space for prints, a café (with coffee vending machine), educational exhibitions, exhibited children's book illustrations and a workshop. The Studio became a hub for lesson activities.¹⁰³

FIG. 7-9

*

Workshops were also arranged as part of an exhibition. Another frequently used room was the Lecture Theatre, which was adapted for lesson activities when the schools' need for premises in the museum increased.¹⁰⁴ A children's art school was also held there on Saturdays for a number of years. The content was widened to include more than painting: looking at art, drama games, clay figures and cutting and pasting. A children's film club was also offered on Saturdays for a few seasons, where the children watched one or more short films in the Lecture Theatre before being creative themselves.¹⁰⁵ The disadvantage for the staff was that there was no sink or access to water and that the same room sometimes had to serve as a clean lecture theatre, and sometimes as a creative space for artistic creation. The need for a special room was pointed out again and again.¹⁰⁶

Workshop education was introduced around the same time at several places in Sweden, led by Moderna Museet (Modern Museum) in Stockholm. Like museum education as a whole, workshop methodology

Ett nytt inslag var skapande "självverksamhet" eller "verkstad". Den första som finns dokumenterad ägde rum 1969 och bestod i en grafikverkstad för barn och vuxna, under handledning av konstnärer eller konststuderande. Men det var först i arbetet med skolorna som verkstadsmodellen etablerades. Grundidén var att eleverna först fick titta på konstverk för att sedan arbeta praktiskt.¹⁰⁰ Att grafikverkstad återkom flera år i rad har sin naturliga förklaring i att utställningar av grafik var vanligare vid den här tiden.¹⁰¹

Det saknades ändamålsenlig lokal för det praktiska skapandet. Ryndel hade redan inför tillbyggnadens planering föreslagit ett aktivitetsrum, där allmänheten kunde "avreagera sig sina musei-intryck", men fick inget gehör för förslaget hos Westholm.¹⁰² När verkstadsbehovet blev alltför uppenbart prövades olika lösningar. En var "Studion", den plats där den första grafikverkstaden arrangerades. Det var ett före detta pannrum, som genom tillbyggnaden blivit ett "överblivet" genomgångsrum. I olika perioder har lokalen fått tjänstgöra som utställningsrum för grafik, café (med kaffeautomat), pedagogiska utställningar, utställda barnboksbilder och verkstad. Studion blev en fast punkt i lektionsverksamheten.¹⁰³

Verkstäder kunde också arrangeras som en del i en utställning. En annan ofta använd lokal var Hörsalen, som anpassades till lektionsverksamhet när skolans behov av lokaler i museet ökade.¹⁰⁴ Där bedrevs också målarskola för barn på lördagar under ett antal år. Innehållet var utvidgat till mer än måleri: titta på konst, drama-lekar, lerfigurer, klipp-och-klistra. Under några säsonger erbjöds på lördagarna också en filmklubb för barn där gruppen tittade på en eller flera kortare filmer i Hörsalen och sedan skapade själva.¹⁰⁵ Nackdelen för personalen var att diskbänk och tillgång till vatten saknades och att samma rum ömsom skulle tjänstgöra som välstädd föreläsningssal, ömsom som kreativ plats för konstnärligt skapande. Gång efter annan påpekades behovet av särskild lokal.¹⁰⁶

Verkstadspedagogiken infördes ungefär samtidigt på flera håll i Sverige med Moderna Museet i spetsen. Liksom museipedagogik i stort uppmärksammades verkstadsmetodiken i årliga konferenser,

*
FIG. 5

*
FIG. 6

*
FIG. 7-9

attracted much attention at both national and international annual conferences.¹⁰⁷ The workshops in these pioneering years appear less organized than those of today. They were open for a number of activities, not just the creation of art. Today the Gothenburg Museum of Art has a clear focus on the artistic in its workshop practice.

Nationalmuseum (National Museum of Art and Design) in Stockholm did not start workshop activities in the 1960s but left this to its 'affiliate museum'. The art educator Carlo Derkert (1915–1994) considered that this division was natural as Moderna Museet served as a workshop for the artists installing their exhibitions, while Nationalmuseum exhibited older art.¹⁰⁸ The Gothenburg Museum of Art and Konsthallen Göteborg exhibited both. Workshop activities were certainly often, but not solely, linked to the more contemporary exhibitions. Aasma also wanted a study room – a permanent room for reproductions, transparencies and literature – to complement the works in the collections.¹⁰⁹ Nationalmuseum already had such a room.¹¹⁰

Touring exhibitions

Another way of reaching large numbers of pupils was by resuming exhibitions in the schools. In the course of a couple of years, four exhibitions of this type were produced, most of which were based on exhibitions at the museum of art. They were packed in simple cardboard boxes that circulated to schools for several years.¹¹¹

One example is the *Dürer* box, which was intended for the senior level of the comprehensive school and the upper secondary school. It was designed by the art historian Irja Bergström (b. 1932).¹¹² In her introduction for teachers, she suggests that the mini-exhibition can be used in various school subjects such as history, Swedish, religion, art, art history and music history. The texts are long and detailed with a short summary. No concession is made to the teenage target group or any attempt to firmly establish the artist in a modern context. On the other hand, the assignments are educational and carefully planned, as a way of activating the pupils to respond to the visual material.¹¹³

både på en nationell och en internationell nivå.¹⁰⁷ Verkstäderna från dessa pionjärår framstår som mindre ordnade än dagens. De var öppna för en mängd aktiviteter, inte bara konstskapande. Göteborgs konstmuseum har än idag en tydlig inriktning mot det konstnärliga i sin verkstadspraktik.

Nationalmuseum startade inte något verkstadsarbete på 1960-talet utan överlät det åt ”dottermuseet”. Konstpedagogen Carlo Derkert (1915–1994) menade att uppdelningen var naturlig eftersom Moderna Museet fungerade som en verkstad för de konstnärer som skulle installera sina utställningar, medan Nationalmuseum visade äldre konst.¹⁰⁸ Göteborgs konstmuseum och Konsthallen Göteborg visade ju både och. Verkstadsarbetet var förvisso ofta kopplat till de mer samtida utställningarna, men inte enbart. Aasma önskade sig vidare ett studierum – ett permanent rum för reproduktioner, diabler och litteratur – för att komplettera samlingarnas verk.¹⁰⁹ Ett sådant rum fanns redan på Nationalmuseum.¹¹⁰

Utställningar på turné

Ytterligare ett sätt att nå stora mängder elever var genom att återupptaga av utställningar ute på skolorna. Under loppet av ett par år producerades fyra utställningar av det här slaget, de flesta med utgångspunkt i utställningar på konstmuseet. De förpackades i enkla papplådor som cirkulerade i skolorna under flera år.¹¹¹

Ett exempel är *Dürer-lådan*, som vände sig till högstadium och gymnasium. Den var utformad av konsthistorikern Irja Bergström (f. 1932).¹¹² I sin introduktion till lärarna föreslår hon att miniutställningen kan användas i olika skolämnen som historia, svenska, religion, teckning samt konst- och musikhistoria. Texterna är långa och detaljerade, med en kort resumé. Man märker ingen anpassning till målgruppen tonåringar eller något försök att förankra konstnären i nutiden. Arbetsuppgifterna känns däremot pedagogiska och genomtänkta, som ett sätt att aktivera eleverna i förhållande till bildmaterialet.¹¹³

The incorporation of Konsthallen into the museum's activities in 1967 provided an arena for more contemporary, often Swedish, art, such as the annual exhibitions by students from the Valand School of Fine Art. Thematic and polemical exhibitions were also produced. Konsthallen's opening hours were extended for a short period before being coordinated with those of the museum of art.¹¹⁴ The same SEK 1 ticket was valid for both places, with half price for children.¹¹⁵ A more playful tone is discernible in the programme items and their presentation. Music and dance are now billed as *Kom och låt* [Come and Sing] and happenings, instead of 'musical evenings'.

More activities for children

Several of the major exhibitions produced by Håkan Wettre (b. 1945) at Konsthallen during his tenure as exhibition officer, 1975–1982, were thematic. They dealt with topical issues and contained material from areas outside art such as consumption, fashion, advertising and the city. Public activities were discussed during the exhibition planning process and were therefore an integral part of the concept. For example, there was a fashion show during *Kropp & kläder* [Body & Clothes] and strip bingo during *Ekonomi och övertro* [Finance and Overconfidence]. Workshops for preschools, schools and the public were also arranged, which meant that not only exhibition activities gained a new arena, but also education.¹¹⁶

Wettre says that he and not the museum lecturer was primarily responsible for programming the activities at Konsthallen.¹¹⁷ In the 1970s and 1980s Wettre produced exhibitions targeted at children, such as *Verkstad* [Workshop] and *Leka med Bruegel* [Play with Bruegel] in spring 1976 and *Leksaker* [Toys] the following year. In Wettre's case, these years coincided with having his own small children, which influenced his areas of interest.¹¹⁸ At the same time children had been singled out by politicians as a marginalized group that should now be enabled to participate in culture.

The city council's objectives in the 1970s included the idea that culture should address disadvantaged groups in society, such as preschools, the junior level of the comprehensive school, immigrants and the elderly.¹¹⁹

Med Konsthallens införlivande i verksamheten 1967 kom en konstscen för mer samtida, oftast svensk, konst, exempelvis de årliga elevutställningarna från Valands konstskola. Även tema- och debattutställningar gjordes. Konsthallens öppettider utvidgades under en kort tid, för att därefter koordineras med konstmuseets.¹¹⁴ Samma biljett à 1 krona gällde till båda ställena, halva priset för barn.¹¹⁵ Man kan urskilja ett lekfullare anslag i programpunkterna och hur de presenteras. Istället för ”musikaftnar” erbjuds nu musik och dans under rubriker som *Kom och låt* och happenings.

Mer aktiviteter för barn

Flera av de stora utställningar Håkan Wettre (f. 1945) gjorde på Konsthallen under sin tid som utställningsansvarig, 1975–1982, var tematiska. De berörde aktuella frågor och innehöll material från områden utanför själva konstområdet som konsumtion, mode, reklam och staden. Publika aktiviteter diskuterades redan under utställningsplaneringen och blev därför en integrerad del av konceptet. Exempelvis gjordes modevisning under *Kropp & kläder* och strip-bingo under *Ekonomi och övertro*. Det ordnades också verkstäder för förskola, skola och allmänhet, vilket gjorde att inte bara utställningsverksamheten fick en ny arena, utan också pedagogiken.¹¹⁶

Wettre berättar att det i första hand var han själv och inte museilektorn som utformade aktiviteterna på Konsthallen.¹¹⁷ Under 1970- och 1980-talen gjorde Wettre utställningar riktade mot barn, exempelvis *Verkstad* och *Leka med Bruegel* våren 1976 och *Leksaker* året därpå. För Wettres del sammanföll de här åren med hans tid som småbarnsfar, vilket påverkade hans intresseområden.¹¹⁸ Samtidigt hade barn pekats ut av politikerna som en marginaliserad grupp som nu skulle få ta del av kulturen.

I kommunfullmäktiges mål under 1970-talet fanns en formulering om att kulturen skulle vända sig till eftersatta grupper i samhället, som förskolan och lågstadiet, invandrare och äldre.¹¹⁹ 1975 gjorde intendenten för grafik- och teckningssamlingen, Ingrid Mesterton

In 1975 the curator of the print and drawing collection, Ingrid Mesterton (1915–2008), produced the exhibition *Elsa Beskow & Tove Jansson* in the Falk Hall, with accompanying programme activities.¹²⁰ In 1976 the museum of art chose to further focus on increasing children’s activities. In connection with *Verkstad*, artists were invited to work with children at different workstations.¹²¹ Another example was *Leksaker*, consisting of art, toys and a workshop, with a temporarily employed preschool educator, who received preschool groups on weekdays and the public at weekends.¹²²

The major initiatives for children of various ages were part of the ambition of cultural institutions to be open to everyone, not least new, less experienced museum visitors. This may also be connected with the changed view of children in general. Around 1970 the previous idea of the child as a passive ‘blank sheet’ and childhood as a preliminary to adult life was abandoned. Instead the starting point was the child’s innate competencies. The child was regarded as an active and social being, and childhood was ascribed a value of its own. The child was a ‘being’ instead of just a ‘becoming’.¹²³

Together Day

FIG. 10-12 *

Immigrants were another prioritized group in the 1970s. In 1969 the ambition of the newly appointed museum director Hedén to reach ‘everyone’ gave rise to firstly *Finlands dag* [Finland Day], with a special programme for Gothenburg’s Finnish population, and later that year *Tillsammansdagen* [Together Day] for immigrants and Swedes. Both days were repeated the following year and the latter remained a tradition during most of the 1970s. This initiative was supported by a number of partners, who contributed financially or with practical input, contacts and publicity.¹²⁴ The programme mainly consisted of music, dance, theatre and poetry performances by both professionals and amateurs representing various ethnic groups. There were also quizzes and competitions translated into a number of different languages. *Finlands dag* and *Tillsammansdagen* each attracted between 3,000 and 10,000 visitors. Food stalls were set up outside the museum on Götaplatsen. The vision was to ‘open up, let in everyone

(1915–2008), utställningen *Elsa Beskow & Tove Jansson* i Falkhallen, med tillhörande programverksamhet.¹²⁰ 1976 valde Konstmuseet att ytterligare satsa på att öka barnaktiviteterna. Till *Verkstad* bjöds konstnärer in för att arbeta med barn i olika arbetsstationer.¹²¹ Ett annat exempel är *Leksaker*, bestående av konst, leksaker och verkstad, med en extraanställd förskolepedagog som tog emot förskolegrupper på vardagar och allmänheten under helgerna.¹²²

De stora satsningarna på barn i olika åldrar ingick i kulturinstitutionernas strävan att vara öppna för alla, inte minst nya, ovanare museibesökare. Det kan också hänga samman med den förändrade synen på barn överlag. Under åren kring 1970 lämnade man den tidigare föreställningen om barnet som ett passivt ”oskrivet blad” och barndomen som en transportsträcka till det vuxna livet. Istället tog man fasta på barnets medfödda kompetenser, betraktade det som aktivt och socialt och gav barndomen ett värde i sig. Barnet blev en ”being” istället för att reduceras till en ”becoming”.¹²³

Tillsammansdagen

Invandrare var en annan prioriterad grupp under 1970-talet. Ur nytillträdde museichefen Hedéns strävan att nå ”alla” föddes redan 1969 först *Finlands dag*, med specialprogram för Göteborgs finska befolkning, och senare samma år *Tillsammansdagen*, för invandrare och svenskar. Båda dagarna återkom följande år och den senare stod som tradition under större delen av 1970-talet. Satsningen stöddes av en rad samarbetspartners som bidrog ekonomiskt eller med arbetsinsatser, kontakter och informationsspridning.¹²⁴ Programmet bestod av framförallt framträdanden inom musik, dans, teater, poesi med mera, av både professionella och amatörer som representerade olika etniska grupper. Det kunde också vara tipspromenader och tävlingar, översatta till en rad olika språk. *Finlands-* och *Tillsammans-*dagarna drog mellan tre och tio tusen besökare vardera. Stånd med matförsäljning sattes upp på Götaplatsen. Visionen var att ”öppna upp, släppa in alla och allt skapande, vara en motkraft mot bilden

FIG. 13-14

*

and all creative activity, and to be the antithesis of the image of the isolated museum up on its rock.’¹²⁵ The museum director Hedén saw these initiatives as both a political and social stance:

The drive also showed that there should be an alternative to the relocation of institutional culture to the suburbs and commuter towns, where particularly the question of premises is one of the more difficult obstacles. Namely that of attracting to expensive, large museum premises seldom or never used to their full capacity an audience, which is to a small extent from social groups 1 and 2, which lives a long distance from the city centre, which in very few cases has ever before visited one of the city’s museums, and which in this case was obviously interested and stimulated.¹²⁶

The relocation of institutional culture to the suburbs discussed by Hedén was an ongoing discussion in Gothenburg and resulted later in Blå Stället (Blue Place) Arts Centre in Angered and the Frölunda Arts Centre.¹²⁷

EXPANSION OF ACTIVITIES

1977–1995

FIG. 15-17

*

The late 1960s pioneering spirit and the early 1970s desire to open up the museum to new target groups lived on at the museum in the following decades. A large part of the activities that had been built up were maintained. Many activities were added and some were discontinued. The period from the mid-1970s to the mid-1990s was a heyday for educational activities. After ten years in the post of museum lecturer, Aasma moved on to exhibition work at the Röhsska Museum in 1976. In 1977 the art teacher Anne Pettersson (1937–2010) took over the post.¹²⁸ Pettersson later managed to get the post limited to the Gothenburg Museum of Art. Consequently, she avoided the split that a post shared between two museums involved. She was also closer to the museum’s other staff and had a better insight into the museum’s activities. The museum educator post continued to be shared between the Gothenburg Museum of Art and the Röhsska Museum for another few years. Ahlfort was succeeded in this post by Barbro Löfquist (b. 1938).¹²⁹

av det isolerade museet uppe på sin klippa”.¹²⁵ Museichefen Hedén såg satsningarna som både ett politiskt och socialt ställningstagande:

Aktionen visade också att det bör finnas ett alternativ till institutionskulturens utflyttning till ytterområden och sovstäder, där särskilt lokalfrågan är ett av de svårare hindren. Nämligen att i dyra, stora och till sin fulla kapacitet sällan eller aldrig utnyttjade museilokalerna dra en publik, som i ringa grad tillhör socialgrupp 1 och 2, som är bosatt på stort avstånd från centrum, som i mycket få fall någonsin förut varit i något av stadens museer, och som i föreliggande fall uppenbart var road och stimulerad.¹²⁶

Den utflyttning av institutionskulturen till ytterområden som Hedén tar upp var en pågående diskussion i Göteborg och resulterade sedermera i kulturhuset Blå Stället i Angered och Frölunda kulturhus.¹²⁷

VERKSAMHETEN VÄXER 1977–1995

Det sena 1960-talets pionjäranda och det tidiga 1970-talets vilja att öppna museet för nya målgrupper levde kvar på museet under de kommande decennierna. En stor del av den verksamhet som byggts upp upprätthölls. Mycket kom till och något föll bort. Även perioden från andra halvan av 1970-talet till mitten av 1990-talet var en blomstringstid för den pedagogiska verksamheten. Efter tio år på posten som museilektor gick Aasma vidare till utställningsarbete på Röhsska konstslojdsmuseet 1976. 1977 övertog bildläraren Anne Pettersson (1937–2010) tjänsten.¹²⁸ Pettersson lyckades så småningom få tjänsten begränsad till Göteborgs konstmuseum. Det innebar att hon slapp den splittring som en tjänst delad mellan två museer innebar. Hon kom också närmare museets övriga personal och fick bättre inblick i museets verksamhet. Museilärartjänsten förblev delad mellan Göteborgs konstmuseum och Röhsska konstslojdsmuseet ytterligare några år. På den posten avlöstes Ahlfort av Barbro Löfquist (f. 1938).¹²⁹

*
FIG. 13–14

*
FIG. 15–17

*
FIG. 18–19

Cooperation with the schools continued. An art consultant acted as an information link between the museum of art and teachers and was involved in planning and designing educational materials.¹³⁰ The aforementioned Museum Committee acted as a forum for ideas aroused by the schools’ needs and the museums’ possibilities.¹³¹

School visits were supported by the resources invested in raising the level of teachers’ previous knowledge.¹³² Lessons were booked by a joint secretary until 1984. Courses were held for future and active teachers. The possibility of offsetting evening museum courses against ordinary training in the summer gave teachers additional motivation to take part.¹³³ These courses for teachers were a major income source.¹³⁴ Overall, teaching targeted at adults through art schools, educational associations and art societies was extensive.¹³⁵

Färg och form [Colour and Form] for the younger pupils and *Bild och reklam* [Image and Advertising] for the senior level of the comprehensive school and the upper secondary school were regular lessons for a long period.¹³⁶ The colourists’ paintings were often used in the former. The children could influence the choice of what they would look at more closely. The group then carried out simple picture analyses together. The museum educator brought along advertising posters to the latter lesson. The pupils’ critical eye was trained by comparing these with works of art.¹³⁷ Lessons based on art historical epochs remained, as did the lesson model of a guided tour followed by a workshop. During parts of the 1980s and 1990s the Studio was used more as an exhibition space than a workshop. Instead the educators worked in the galleries.¹³⁸ Sometimes the Lecture Theatre was used as previously. The museum director during the period 1990–1995, Folke Edwards (b. 1930), saw the importance of a suitable room where people could ‘express their feelings by painting’, in other words, have an outlet for their responses to the art.¹³⁹ The ‘Painting Emergency Room’ was created in the room *beyond* the Lecture Theatre at the expense of some of the technicians’ premises. This was used at weekends, in school holidays and in lesson activities.

Samarbetet med skolorna fortsatte. En tecknings-/bildkonsulent fungerade som informationslänk mellan konstmuseet och lärarna och var delaktig i planering och utformning av pedagogiskt material.¹³⁰ Den tidigare nämnda Museikommittén fungerade som ett forum för idéer, vilka väcktes med utgångspunkt i skolans behov och museernas möjligheter.¹³¹

Skolbesöken främjades av de resurser som lades på att höja lärarnas förkunskaper.¹³² Lektioner bokades fram till 1984 av en gemensam sekreterare. Kurser hölls för blivande och verksamma lärare. Genom en möjlighet att kvitta museikurserna kvällstid mot ordinarie utbildning under sommaren fick lärarna extra motivation att delta.¹³³ Sådana lärarkurser blev en stor inkomstkälla.¹³⁴ Sammantaget var undervisningen som riktades till vuxna, bland annat genom konstskolor, studieförbund och konstföreningar, omfattande.¹³⁵

Färg och form för de yngre och *Bild och reklam* för högstadium och gymnasium var återkommande lektioner under lång tid.¹³⁶ I den förra användes ofta koloristernas målningar. Barnen fick påverka valet av vad man skulle titta närmare på. Gruppen gjorde sedan enklare bildanalyser tillsammans. I den senare lektionen hade museiläraren med sig reklamaffischer. I jämförelserna med konstbilderna tränades elevernas kritiska blick.¹³⁷ Lektioner utifrån de konsthistoriska epokerna fanns kvar, liksom lektionsmodellen med visning och efterföljande verkstad. Under delar av 1980- och 1990-talen användes Studion mer som utställningsrum än verkstad. Istället arbetade pedagogerna ute i salarna.¹³⁸ Ibland kunde Hörsalen användas som tidigare. Museichefen under perioden 1990–1995, Folke Edwards (f. 1930), såg vikten av en vettig lokal där folk kunde få ”måla av sig”, få utlopp för sina impulser efter att ha tittat på konst.¹³⁹ ”Målarakuten” inrättades i rummet *innanför* Hörsalen, på bekostnad av en del av teknikernas lokaler. Den användes både på helger, lov och i lektionsverksamheten.

FIG. 18–19

*

Chests and boxes

A new educational method in the 1980s was working with props. When the successful exhibition *Nordiskt ljus* [Northern Light] (1983) made a profit of nearly half a million Swedish kronor, much of the surplus was used to purchase furniture, chests, rugs and objects that could bring historical epochs to life and show the development of the history of style.¹⁴⁰ The museum of art had by then been working for around ten years with historical features in its exhibitions, a revival of Romdahl's idea of historical bridges. During Björn Fredlund's (b. 1938) tenure as director, 1982–1990 and 1996–2003, this idea was revived and moreover realized more consistently by Anne Pettersson in the 'chest and box project'. The idea was to transport both children and adults to the period by means of the objects, before specifically studying the work of art.¹⁴¹ This method proved to be 'educationally correct for all ages' according to her.¹⁴²

FIG. 20

*

Something for the youngest children

In the 1970s and 1980s there was a major focus on preschools, in accordance with the 1974 government cultural bill adopted by the Swedish parliament.¹⁴³ The lecturers' department at the Museums of Gothenburg designed a mini-museum project: thematic exhibits of objects, which were not too fragile for the children to handle, were arranged in large boxes that were lent to preschools.¹⁴⁴ These could be placed on end and opened to form a small space in the room in which a few children at a time under supervision could play with, explore and acquaint themselves with the objects and pictures.

The museum of art's *Upptäck, upplev Bruegels 1500-tal* [Discover, Experience Bruegel's 16th Century] was developed on the basis of the experiences from *Leka med Bruegel* and was completed in 1981. Pieter Bruegel the Elder's painting *Children's Games* was the hub of the mini-museum, a framed reproduction of a crowd of children playing. The objects

Ett nytt pedagogiskt grepp under 1980-talet var arbetet med rekvisita. När succéutställningen *Nordiskt ljus* (1983) gick med nära en halv miljon i vinst användes en större del av överskottet till inköp av möbler, kistor, mattor och föremål, som kunde levandegöra historiska epoker och visa stilhistoriens utveckling.¹⁴⁰ Konstmuseet hade då under ett tiotal år arbetat med kulturhistoriska miljöinslag i utställningarna, något som återknöt till Romdahls idé om stilhistoriska bryggor. Under Björn Fredlunds (f. 1938) tid som chef, 1982–1990 och 1996–2003, återupptogs idén och förverkligades dessutom mer konsekvent av Anne Pettersson i det så kallade ”kist- och lådprojektet”. Tanken var att med föremålen förflytta såväl barn som vuxna till tidsperioden, för att därefter specifikt undersöka konstverket.¹⁴¹ Tilltaget visade sig enligt henne vara ”pedagogiskt riktigt långt upp i åldrarna”.¹⁴²

*
FIG. 20

Något för de yngsta

Under 1970- och 1980-talen gjordes stora satsningar på förskolan, i enlighet med den av riksdagen antagna kulturpropositionen 1974.¹⁴³ Lektorsavdelningen vid Göteborgs museer utformade ett projekt med minimuseer: tematiska utställningar med föremål, inte mer ömtåliga än att barnen fick hantera dem, arrangerades i stora lådor som lånades ut till förskolan.¹⁴⁴ De kunde ställas på högkant, öppnas och bilda ett litet rum i rummet där några barn i taget under handledning kunde leka, utforska och bekanta sig med föremål och bilder.

Konstmuseets *Upptäck, upplev Bruegels 1500-talar* arbetades fram med utgångspunkt i erfarenheterna med *Leka med Bruegel* och var färdig 1981. Pieter Bruegel d.ä:s målning *Barnens lekar* var navet i mini-museet, en inramad reproduktion med ett myller av lekande barn. Föremålen i lådan handlade om olika delar av livet på 1500-talet ur barnets synvinkel, med en lärarhandledning till varje område. De

in the box concerned various aspects of 16th century life from a child's perspective, with a teacher's guide for each area. These described how children played, what they wore, what they ate and so on. The material was comprehensive. It consisted of handmade copies of 16th century toys, games and musical instruments, descriptions of games, cassettes, copies of 16th century clothing for boys and girls, paper dolls and recipes. The actual art was illustrated using transparencies, reproductions, samples of picture analyses and examples of pigment and wood panel. The box also contained a 'best room' with original 16th century pieces from the Röhsska Museum.¹⁴⁵ The successor to this first mini-museum was about the 18th century.

From 1981 preschool groups were invited to special programmes one morning a week. The theme might be still life, emigrants, saints, relics or myths and legends, in other words, fairly advanced subjects.¹⁴⁶ The preschool administration in the districts was responsible for preschool bookings.¹⁴⁷

For the Image and Art in the Preschool initiative, which began in 1986, Pettersson and Wettre purchased prints and reproductions that were framed and lent to preschools.¹⁴⁸ A booklet with introductory texts was available, but great importance was attached to study days when preschool teachers were trained in picture analysis and art appreciation.

The mini-exhibitions for comprehensive schools continued to tour but no new ones were produced. On the other hand, the museum lecturer worked on educational exhibitions for the museum. In parallel with major exhibitions at the museum, small screen exhibitions or exhibits were produced, which introduced the subject and displayed additional material suitable for an inexperienced or young audience. One example is *Träsnittet: Teknik och Historia* [The Woodcut: Technique and History] in the café/Studio during *Grafiktriennalen* [The Print Triennial] (1977), comprising prints from the collections, examples of blocks, tools and trial prints as well as a slide series of photographic enlargements. The audience also had the chance to see graphic artists at work.¹⁴⁹

An educational tool in connection with the temporary exhibitions, and a complement to the guided tours, were the filmstrips, films and videos, which had begun to be shown in connection with exhibitions, often once a day, as early as 1977.¹⁵⁰

In the 1980s it was possible to hold an exhibition of oil painting from the collections in the Studio and let children fill the whole room with

berättade om hur man lekte, klädde sig, vad man åt och så vidare. Materialet var omfattande. Det bestod av handgjorda kopior av leksaker, spel och musikinstrument från 1500-talet, lekbeskrivningar, kassetband, kopior av 1500-talskläder för pojke och flicka, pappersdockor och recept. Även själva konsten belystes med hjälp av diabler, reproduktioner, prov på bildanalyser och exempel på pigment och pannå. Lådan innehöll också ett ”finrum” med originalpjäser från 1500-talet från Röhsska konstsöjdmuseet.¹⁴⁵ Uppföljaren till det första minimuseet handlade om 1700-talet.

Förskolegrupper bjöds från 1981 in till speciella program en förmiddag i veckan. Temat kunde vara stilleben, utvandrare, helgon, relikier eller myter och legender, ganska avancerade ämnen alltså.¹⁴⁶ Förskoleförvaltningen ute i stadsdelarna såg till att förskolorna blev inbokade.¹⁴⁷

Till satsningen Bild och konst i förskolan, med start 1986, köpte Pettersson och Wettre in grafik och reproduktioner som ramades in och lånades ut till förskolor.¹⁴⁸ Det fanns ett häfte med introducerande texter men stor vikt lades vid studiedagar då förskolelärarna tränades i bildanalys och bildförståelse.

Miniutställningarna för grundskolan fortsatte att turnera men inga nya producerades. Museilektorn arbetade däremot med pedagogiska utställningar inom museets väggar. Parallellt med stora utställningar i museet gjordes mindre utställningar på skärmar eller i ett mindre rum, som introducerade ämnet och visade kringmaterial, anpassat för en ovan eller ung publik. Ett exempel är *Träsnittet. Teknik och Historia* i caféet/Studion under *Grafiktriennalen* (1977), med grafiska blad ur samlingarna, exempel på stockar, verktyg och provtryck samt en bildserie med fotografiska förstoringar. Publiken fick också se grafiker i arbete.¹⁴⁹

Ett pedagogiskt verktyg i anslutning till de tillfälliga utställningarna, och ett komplement till visningar, var de bildband, filmer och videor som hade börjat visas i samband med utställningar, ofta en gång om dagen, redan 1977.¹⁵⁰

Under 1980-talet var det möjligt att arrangera en utställning med oljemåleri ur samlingarna i Studion och låta barnen fylla hela rummet med stafflier och måla själva, eller att duka upp ett gigantiskt stilleben i flamländska salen på femte våningen.¹⁵¹ Att tillfälligt flytta verk från andra salar eller magasin var fortfarande säkerhetsmässigt och logistiskt okomplicerat.¹⁵²

easels for a painting session, or to arrange a huge still life in the Flemish gallery on the fifth floor.¹⁵¹ The temporary relocation of works from other galleries or storerooms was still uncomplicated in terms of security and logistics.¹⁵²

Exhibitions by, with and for children and young people

Starting during the UN's International Youth Year in 1985, several projects targeted at young people were implemented. The first year's project week in Kronhuset, called *Ungdom kan* [Youth Can], returned the following year entitled *Unga kontraster* [Young Contrasts]. Young people's art was exhibited at Konsthallen in cooperation with the City Library, Skådebanan (an independent organization promoting participation in the arts), and the leisure, education and social administrations.¹⁵³

An exhibition mainly targeted at children was implemented nearly every year. *Blomster* [Flowers] (1978) attracted 2,700 children and Hedén wrote in the annual report: 'Exhibition successes of this kind have inspired us with the belief that we can in future offer something, which is obviously in great demand among these young visitors'.¹⁵⁴

Another good example is *I Hellsing-land* [In Helsing Country] (1988), when pictures by Lennart Hellsing's various illustrators filled Konsthallen, complemented by built scenery.

The Friends of Children's Book Art (Barnboksbildens Vänner) was founded in 1989, with Pettersson as one of the driving forces. The association's annual donations of original children's book illustrations enabled the Gothenburg Museum of Art to exhibit children's book art on a more regular basis.

Nio liv [Nine Lives] (1985) was a joint project between several museums managed by Wettre. Nine young people aged 15 to 19 were given an opportunity to depict their own life based on their experiences and interests.¹⁵⁵ Sociologists and other invited experts wrote explanatory catalogue texts. It is interesting to note that the exhibition curator was involved in a project targeted at young people. Today a target group project of this sort would in all probability have come under education.

Med start under FN:s ungdomsår 1985 gjordes flera projekt riktade till ungdomar. Det första årets projektvecka i Kronhuset, kallad *Ungdom kan*, återkom under nästföljande år under namnet *Unga kontraster*. I samarbete med Stadsbiblioteket, Skådebanan, fritids-, skol- och socialförvaltningarna visades ungas konstutövande upp på Konsthallen.¹⁵³

Nästan årligen genomfördes en större utställning med barn som huvudmålgrupp. *Blomster* (1978) drog 2 700 barn och Hedén skrev i årsberättelsen: "Utställningsframgångar av detta slag har ingett oss tron att för framtiden kunna bjuda något, som uppenbart är ett stort behov hos dessa minderåriga besöksgrupper".¹⁵⁴

Ett annat bra exempel är *I Hellsing-land* (1988), då bilder av Lennart Hellsings olika illustratörer fyllde Konsthallen, kompletterade med uppbyggda scenerier.

Föreningen Barnboksbildens Vänner grundades 1989, med Pettersson som en av de drivande medlemmarna. Deras årliga donationer av barnboksbilderna i original gav Göteborgs konstmuseum möjlighet att mer regelbundet visa barnboksbilder.

Nio liv (1985) var ett samarbetsprojekt mellan flera museer under ledning av Wettre. Nio ungdomar i åldern femton till nitton år fick gestalta varsitt liv utifrån sina egna erfarenheter och intressen.¹⁵⁵ Sociologer och andra inbjudna skrev belysande katalogtexter. Intressant att notera är att utställningsintendenten arbetade med ett projekt som riktade sig till ungdomar. Ett målgruppsarbete av det slaget skulle idag med största sannolikhet ha sorterat under pedagogiken.

Det nära samarbetet med skolan och målmedvetna satsningar på yngre åldersgrupper alltsedan det tidiga 1970-talet ledde till fler lektioner. Under större utställningar genomfördes de av extraanställd personal, bekostad helt eller delvis av skolstyrelsen.¹⁵⁶ Under 1980-talets gång försvann den möjligheten.¹⁵⁷ Att mer personal behövdes påtalades gång på gång och 1989 utökades tjänstestaben med två halvtidstjänster, till totalt 2,5 fasta tjänster tack vare öronmärkta pengar från kommunfullmäktige.¹⁵⁸ Utöver dem fanns två extra timlärare. Paradoxalt nog infördes vid Göteborgs museer året därpå en lektionsavgift

The close cooperation with schools and the purposeful focus on younger age groups ever since the early 1970s resulted in more lessons. During major exhibitions these were implemented by extra staff, paid for wholly or partly by the local education authority.¹⁵⁶ In the 1980s this possibility was lost.¹⁵⁷ The need for more staff was a constant complaint and in 1989 staffing was increased by two half-time posts to a total of 2.5 permanent posts thanks to earmarked funds from the city council.¹⁵⁸ In addition, there were two extra teachers paid on an hourly basis. Paradoxically, the Museums of Gothenburg introduced a lesson charge of SEK 300 the following year, which resulted in the demand for lessons halving and preschool groups disappearing almost entirely.¹⁵⁹

The museum's curators and the museum director largely shared the implementation of the many guided tours and lectures for adults, supplemented by students paid on an hourly basis and external lecturers.¹⁶⁰ In the early 1980s the lecturers and the museum educators only took part occasionally in adult activities. During the 1980s, after Ryndel had left his post, there was a shift in the allocation of responsibilities. Gradually the lecturers and the museum educators took part increasingly in adult activities before finally having full responsibility for them. There could be over 600 adult guided tours in a year as well as a large number of courses and lectures.¹⁶¹ The transfer of the lecturers' department to the museum of art in 1984 led to the relocation of the administration of school activities to the museum as well.

The *Carl Larsson* exhibition (1992) was a classic example of an occasion when a whole team of young guides was needed to cope with the pressure for public and pre-booked guided tours. Guided tours of Carl Larsson's murals in the German School and Hvitfeldtska Upper Secondary School were also included in the programme. The model was subsequently engaging extra guides for major exhibitions and working with a core team in between.¹⁶²

på 300 kronor vilket gjorde att efterfrågan på lektioner halverades och förskolegrupper nästan försvann helt.¹⁵⁹

Genomförandet av de många visningarna och föreläsningarna för vuxna delade museets intender och museichefen i stor utsträckning på, kompletterat av timavlönade studenter och externa föreläsare.¹⁶⁰ Ännu en bit in på 1980-talet medverkade lektorerna och museilärarna endast i enstaka fall i vuxenverksamheten. Under 1980-talets gång, då Ryndel slutat sin tjänst, skedde en förskjutning av ansvarsfördelningen. Undan för undan medverkade lektorer och museilärare alltmer i vuxenverksamheten, för att slutligen ha det fulla ansvaret för den. Det kunde röra sig om över 600 vuxenvisningar på ett år och därtill stora mängder kurser och föreläsningar.¹⁶¹ Med överförandet av lektorsavdelningen till museet 1984 följde att administrationen av skolverksamheten också flyttades dit.

Carl Larsson-utställningen (1992) var ett praktexempel på ett tillfälle då en hel stab av unga guider behövdes för att klara trycket på allmänna och bokade visningar. Även visningar av Carl Larssons väggmålningar i Tyska skolan och Hvitfeldtska gymnasiet ingick i programmet. Modellen blev därefter att ta in visningspersonal till storutställningarna och arbeta med en kärntrupp däremellan.¹⁶²

Multimedia

Folke Edwards gjorde 1992 en tidig satsning på multimediateknik som skulle introducera besökaren i samlingarna. I samarbete med IBM kombinerades stillbild, rörlig bild, text, ljud och speakerröster. I tre "kiosker" i Falkhallsentrén kunde besökaren klicka sig fram för att ta del av information om några av de konstverk som ingick i materialet.¹⁶³ Edwards beskrivs som en nyfiken person som var beredd att satsa på något nytt, som han trodde på.¹⁶⁴ Han såg multimediatekniken som en pedagogisk innovation som borde väcka de yngre besökarnas intresse för konstmuseets verk.¹⁶⁵ Projektet fick stor uppmärksamhet från olika håll. På grund av svårigheter med att få ett riktat ljud lades projektet så småningom ner.¹⁶⁶

Multimedia

In 1992 Folke Edwards carried out an early multimedia technology initiative, which was intended to introduce the visitor to the collections. Stills, moving image, text, sound and speaker voices were combined in collaboration with IBM. At three 'kiosks' in the entrance to the Falk Hall, visitors could click their way to information about some of the works of art included in the material.¹⁶³ Edwards is described as a curious person who was prepared to try out something new that he believed in.¹⁶⁴ He saw multimedia technology as an educational innovation that ought to arouse the interest of younger visitors in the museum's works.¹⁶⁵ This project attracted much attention from various quarters, but was later discontinued due to difficulties in producing directed sound.¹⁶⁶

In 1992 the Friends of the Gothenburg Museum of Art financed the book *Göteborgs konstmuseum: Dess historia och samlingar* [Gothenburg Museum of Art: Its History and Collections], which presented a detailed history of the museum's origin and the growth of the collections, as well as a large selection of paintings and sculptures from the collections.¹⁶⁷ These were reproduced in colour for the first time, with accompanying personal presentations of the works by all the museum's curators as well as the former museum director Fredlund and the then museum director Edwards. The book was much appreciated for its personal tone. However, the absence of an English translation of the book was soon noted as a deficiency. The didactic tone has disappeared, although value judgements and criticism are occasionally still to be seen.

In view of the ever-increasing importance of education in the museum's activities, it may seem surprising that the need for a children's workshop was not met when the museum's entrance was remodelled in the mid-1990s. The remodelling provided the Gothenburg Museum of Art with a new, lower entrance with a café and shop. The new spaces also housed an exhibition hall for the Hasselblad Center and the Stenasalen exhibition space. A path linked the museum of art to Konsthallen, which now became a separate institution.¹⁶⁸

ALONE IS NOT STRONG
1995–2004

In the mid-1990s, mainly during the months in 1995 when the Gothenburg Museum of Art had no director and came under the director of the cultural administration, Bo Johnsson, the positive trend was broken. Gothenburg's cultural administration, like so many other public activities, was forced to make large cutbacks. In the case of the Gothenburg Museum of Art, a third of the staff was made redundant. Educational activities, which had fought for 2.5 posts, now had only one person left, the senior curator (former museum lecturer). However, the activities and the expectations of that person remained the same. In the transition period between museum directors the 'Painting Emergency Room' beyond the Lecture Theatre also disappeared.¹⁶⁹ Despite these large cuts, the Gothenburg Museum of Art managed to implement several art education initiatives in the second half of the 1990s.

After Pettersson's retirement, Barbro Löfquist was appointed senior curator of the art education department at the Gothenburg Museum of Art in 1997. As previously, extra staff were engaged for a large part of the educational activities. These temporary employees were paid for the guided tours, but not for research and meetings.¹⁷⁰

During a few intensive years in the late 1990s and early 2000s, the Museums of Gothenburg implemented a cooperation project between museums, schools and parents, *Barn och ungdomar i fokus* [Focus on Children and Young People]. This was a cross-generational project to promote integration led by Lotten Zetterström (b. 1940), a sociologist with considerable experience of working with vulnerable children in Sweden and the Third World. She worked together with the cultural educator Eva Tua Ekström (b. 1959) and later Gunilla Fransson (Bangura) (b. 1962). In this project they worked in depth with each class throughout a school over a period of a year. The objective was to strengthen the adult contacts around the children using the museums as aids and part of the study material. Both children and parents should feel at home in the museums. The children should be trained to express themselves in art but also verbally and in writing, in Swedish and in any other home language.

Konstmuseets vänner finansierade 1992 boken *Göteborgs konstmuseum. Dess historia och samlingar*, där en fyllig historik över museets tillkomst och samlingarnas framväxt presenterades, liksom ett stort urval av målningar och skulpturer ur samlingarna.¹⁶⁷ De reproducerades för första gången i färg, med tillhörande personliga verkpresentationer av museets samtliga intendenten samt den före detta museichefen Fredlund och dåvarande museichef Edwards. Boken blev mycket uppskattad för sitt personliga tilltal. Däremot blev det snart uppmärksammat som en brist att den inte fanns i engelsk översättning. Den undervisande tonen är borta, även om värdeomdömen och kritik emellanåt ändå skymtar fram.

Med tanke på pedagogikens allt större betydelse i museets verksamhet kan det te sig förvånande att behovet av en barnverkstad inte tillgodosågs när museets entré byggdes om i mitten av 1990-talet. Vid ombyggnationen fick Göteborgs konstmuseum en ny, lägre placerad entré med café och butik. I de nya utrymmena inrättades också en utställningshall för Hasselblad Center och utställningsrummet Stenasalen. Genom en gång förbands konstmuseet med Konsthallen, som nu blev en separat institution.¹⁶⁸

ENSAM ÄR INTE STARK

1995–2004

Under mitten av 1990-talet, främst under de månader 1995 då Göteborgs konstmuseum var chefslöst och underställdes kulturförvaltningens chef, Bo Johnsson, bröts den positiva utvecklingen. Göteborgs kulturförvaltning tvingades, som så många andra offentliga verksamheter, göra stora nedskärningar. För Göteborgs konstmuseums del blev det mer än en tredjedel av personalen som fick gå. Inom den pedagogiska verksamheten, som kämpat sig till 2,5 tjänster, fanns nu bara en person kvar, 1:e intendenten (före detta lektorn). Verksamheten och förväntningarna på den personen förblev däremot desamma. I skarven mellan cheferna försvann också "Målarakutens" lokal innanför Hörsalen.¹⁶⁹ Trots de stora neddragningarna lyckades

Göteborgs konstmuseum under andra halvan av 1990-talet genomföra flera satsningar på konstpedagogiken.

Efter att Pettersson pensionerats utnämndes Barbro Löfquist 1997 till 1:e intendent för konstbildningsavdelningen vid Göteborgs konstmuseum. Liksom tidigare anlätades extrapersonal för en stor del av det pedagogiska arbetet. Den tillfälliga personalen arvoderades för visningarna, däremot inte för inläsning och möten.¹⁷⁰

Under några intensiva år i slutet av 1990-talet och början av 2000-talet drevs Sams-projektet (samarbete museer, skola och föräldrar) *Barn och ungdomar i fokus* vid Göteborgs museer. Det var ett integrationsfrämjande och generationsöverskridande arbete lett av Lotten Zetterström (f. 1940), sociolog med stor erfarenhet av arbete med utsatta barn i Sverige och Tredje världen. Hon arbetade tillsammans med kulturpedagog Eva Tua Ekström (f. 1959) och senare Gunilla Fransson (Bangura) (f. 1962). I projektet arbetade de fördjupat med varje klass på en hel skola under ett års tid. Målsättningarna var att stärka vuxenkontakterna runt barnen med museerna som hjälpmedel och del av arbetsmaterialet. Både barn och föräldrar skulle göras hemmastadda i museerna. Barnen skulle tränas i att uttrycka sig i bild men också i tal och skrift, på svenska liksom på sitt eventuellt andra hemspråk. Skolorna valdes i invandrartäta områden och ett villkor för att delta var att skolan engagerade sig i alla delmoment. Fransson genomförde temat *Drömmar* på konstmuseet. Den del av arbetet som bestod av samtal kring konstverken på museet och eget stafflimåleri avslutades med totalt tre utställningar i följd, där alla klassernas målningar visades, med stor vernissage för föräldrarna.

Löfquist insåg att vägen för att få ovana vuxna att komma till museet gick via barnen. Hon drevs av målsättningen att få eleverna att känna att man inte behöver ”ta på stärkkragen först”, innan man kan gå in på ett konstmuseum för att få en upplevelse.¹⁷¹

Lektionsutbudet presenterades under 1990-talet i den för Göteborgs museer gemensamma lektionskatalogen *Samband och sammanhang*, som skickades ut till skolorna varje termin eller läsår.¹⁷² Lektionerna var i huvudsak upplagda kring konsthistoriska epoker. En kombinationslektion med besök även på Röhsska museet föreslogs, och minimuseerna/museilådorna fanns också till låns. Lektionerna i samlingarna vände sig övervägande till äldre elever; årskurs 9 och gymnasiet. Bara lektionen om nordisk sekelskifteskunst presentera-

The schools were chosen in areas with a high immigrant population and one condition for participation was that the school engaged in all parts of the project. Fransson implemented the theme *Drömmar* [Dreams] at the Museum of Art. The part of the project that consisted of discussion about the works of art at the museum and easel painting was concluded with a total of three consecutive exhibitions, in which the paintings of all the classes were exhibited, with a large private view for the parents.

Löfquist realized that the way to get inexperienced adults to visit the museum was through their children. She was driven by the goal of getting the pupils to see that it was not necessary to ‘dress up’ before visiting a museum of art to have an experience.¹⁷¹

The lessons on offer were presented in the 1990s in the Museums of Gothenburg’s joint lesson catalogue *Samband och sammanhang* [Connections and Contexts], which was sent out to schools each term or school year.¹⁷² The lessons were mainly organized around art historical epochs. A lesson combining a visit to the museum with a visit to the Röhsska Museum was proposed, and mini-museums and museum boxes were also available for loan. The lessons in the collections mainly targeted the older pupils; year 9 and upper secondary schools. Only the lesson on Nordic turn-of-the-century art was presented as suitable for all ages, even preschools. However, wording such as ‘We meet Carl Larsson as a grand painter but also as the intimate depicter of children and home’ does not signal that both five-year-olds and SFI (Swedish for Immigrants) groups were natural target groups.¹⁷³ In practice, lessons and guided tours were often tailored to the group’s specific requirements, which were discussed in a telephone call.¹⁷⁴

New lessons for everyone

During the 1990s a downward trend in the number of bookings at the Museums of Gothenburg was noted. At the end of the decade, Ann Hatteböl (b. 1949) received a development assignment for Culture in Schools, focused on the museums.¹⁷⁵ Hatteböl’s investigation showed that one of the reasons that the schools stayed away was the charge. Further,

des som lämplig för alla åldrar, även förskolan. Formuleringar som ”Vi möter Carl Larsson som storvulen dekoratör men också som den intima skildraren av barn och hem” signalerar dock inte att såväl femåringar som SFI-grupper utgjorde naturliga målgrupper.¹⁷³ I praktiken lades lektioner och visningar ofta upp efter gruppens specifika önskemål, som diskuterades fram i ett telefonsamtal.¹⁷⁴

Nya lektioner för alla

Under 1990-talets gång märktes en nedåtgående utveckling vad gäller antalet bokningar vid Göteborgs museer. I slutet av decenniet fick Ann Hatteböl (f. 1949) ett utvecklingsuppdrag för Kultur i skolan, inriktat mot museerna.¹⁷⁵ I Hatteböls utredning framkom att en av anledningarna till att skolorna uteblev var avgiften. Vidare fanns missnöje med att lektionerna var korta i förhållande till res-tiden, att det var svårt att få tag i ansvarig person för att boka och att man inte kände till utbudet.

Hatteböl och förvaltningschef Christina Hjorth utarbetade ett förslag i kontakt med de ansvariga intendenterna ute på museerna. Det gick ut på att pröva en storsatsning med insatser från personer i Göteborgs fria kulturliv, med möjligheter till längre lektionspass och införskaffande av material. Alltsammans skulle presenteras på ett tilltalande och ”lättbokbart” sätt och framför allt vara kostnadsfritt för alla grundskolor och gymnasier inom Göteborgs kommun, inklusive friskolor. Snart inkluderades även förskolorna. Förslaget vann omedelbart gehör hos kulturnämnden, som avsatte ofattbara en miljon kronor till projektet. Inför höstterminen år 2000 kunde det sjösättas.

En överskådlig lektionskatalog med humoristiska illustrationer utarbetades. Sjutton olika lektioner erbjöds, varav fyra på konstmuseet. Det blev en formidabel succé! Under flera års tid ökade såväl budget som förväntat lektionsantal. Vid sidan av de mer påkostade projektlektionerna fanns ett stående utbud av baslektioner i samlingarna.

there was dissatisfaction that the lessons were short relative to the travelling time, that it was difficult to get hold of the person responsible for bookings and that schools did not know what was on offer.

Hatteböl and the administrative director Christina Hjorth developed a proposal in contact with the curators responsible at the museums. It involved trialling a major initiative with contributions by representatives of Gothenburg's non-institutional cultural life, with opportunities for longer lessons and the procurement of materials. Everything was to be presented in an attractive and 'easy-to-book' format and above all be free of charge for all comprehensive schools and upper secondary schools in Gothenburg municipality, including free schools. Preschools were also soon included. The proposal gained the immediate support of the cultural committee, which allocated an inconceivable SEK 1 million to the project, enabling it to be launched for the autumn term 2000.

A clear lesson catalogue with humorous illustrations was developed. Seventeen different lessons were offered, of which four took place at the museum of art. It was a formidable success! Both the budget and the anticipated number of lessons increased for several years. Alongside the more expensive project lessons, there was a permanent range of basic lessons in the collections.

The project's development concept was significant. There were now opportunities for trying out new educational methods, such as letting different art forms meet, working with appreciation exercises, drama or 'Socratic conversations', adopting new technology and quite simply buying materials and equipment.¹⁷⁶ One objective was reaching out to teachers who did not already know the museums and attracting subject teachers other than those who traditionally used to visit the museums with their pupils; in the case of the museum of art these were art and Swedish teachers. A joint initiative for lessons in foreign languages was therefore also implemented. There were lessons with students from Chalmers University of Technology to attract science and mathematics teachers. The aim of these special lessons was activating the pupils, which could take the form of a dancer interpreting the emotions that the children discovered in the sculptures and then had an opportunity to express in three-dimensional creative work, an analysis of body language in art and reality or performance.¹⁷⁷

Lesson activities expanded annually, but since the funds for lesson activities were not of the museum's own disposal it was unable to employ

Utvecklingsidén inom projektet var betydelsefull. Nu fanns möjligheter att pröva nya pedagogiska grepp som exempelvis att låta olika konstarter mötas, arbeta med värderingsövningar, drama eller ”sokratiska samtal”, ta in ny teknik och helt enkelt kunna köpa material och utrustning.¹⁷⁶ En målsättning var att nå ut till lärare som inte redan kände till museerna och att locka andra ämneslärare än de som traditionellt brukade besöka museerna med sina elever, i konstmuseets fall bild- och svensklärare. Det gjordes därför också en gemensam satsning på lektioner på främmande språk. Även lektioner med Chalmersstudenter förekom, i syfte att locka lärare inom naturvetenskap och matematik. Ambitionen med dessa speciallektioner var att aktivera eleverna, vilket kunde ske genom att en dansare gestaltade känslor som barnen funnit i skulpturerna och sedan fick uttrycka själva i tredimensionellt skapande, undersökning av kroppsspråk i konsten och verkligheten eller performance.¹⁷⁷

Lektionsverksamheten expanderade årligen. Men eftersom museet inte förfogade över verksamhetsmedlen kunde man inte anställa pedagoger. När man senare fick den möjligheten vågade man inte på grund av de kostnader som då binds upp. På så vis fick 1:e intendenten en växande stab av arvoderade konstpedagoger som arbetade i allt högre omfattning. Ett dilemma var att budgeten enkom räckte till arvoden och material, men inte till den växande administrativa apparaten eller till att utarbeta pedagogiskt material. Detta var också en tid då administrationen överlag blev mer omfattande. Under perioden 1966–1995 hade mycket tid lagts på att möjliggöra för lärare att arbeta självständigt med konstmuseets material. Som en följd av personalneddragningen kunde elev- och lärarmaterial, minimuseer och museilådor inte uppdateras utan kom ur bruk.¹⁷⁸ Resurserna lades på de klasser som bokade lektioner, medan ingenting kunde erbjudas dem som ville förbereda eller följa upp ett museibesök eller arbeta med konstmuseets bilder i klassrummet.

Förstärkta säkerhetsåtgärder gjorde det omöjligt för allmänheten att komma in på museet utanför öppettid för att gå runt på egen hand. Pennor fick inte längre medföras utan tillstånd. Även lektionsverksamheten reglerades på motsvarande sätt, så att man utanför öppettid inte längre kunde låta elever arbeta i olika salar. Praktiskt arbete kunde av säkerhetsskäl sällan genomföras ute i museisalarna.

art educators. When the museum later had the opportunity, it did not risk doing so due to the financial commitment involved. Consequently, the senior curator had a growing team of art educators paid on a fee basis, who worked to an ever-increasing extent. One dilemma was that the budget was only enough for their fees and materials, but not for the growing administrative apparatus or for developing educational materials. This was also a time when administration in general became more extensive. During the period 1966–1995 much time had been invested in enabling teachers to work independently using the museum of art’s materials. As a consequence of the staff cuts, materials for pupils and teachers, mini-museums and museum boxes could not be updated and fell into disuse.¹⁷⁸ The resources were invested in the classes that booked lessons, while nothing could be offered to teachers wanting to prepare for or follow up a museum visit or work with the museum of art’s pictures in the classroom.

Increased security measures made unaccompanied visits outside opening hours impossible. Pens could no longer be carried without permission. Lesson activities were regulated in a similar way so that it was no longer possible to let pupils work in different galleries outside opening hours. Practical work could seldom be carried out in the museum galleries for security reasons.

With regard to school holiday activities, the main emphasis was on the February school holiday. Politicians in Gothenburg wanted to encourage alternatives to sports activities and the museums were therefore reimbursed for their costs if they offered school holiday activities. The model was open workshops to which children of all ages, often accompanied by grandparents, could drop in during the session.

The Studio was also used as a room for exhibitions by or for children.¹⁷⁹ In 2000 KULF (Culture in the Preschool) arranged the first in a series of annual exhibitions in which the work of preschool children was displayed with that of artists. The art consultant in Gothenburg, Britten Löfqvist (b. 1946), subsequently managed these exhibitions for ten years.

An exhibition space devoted to donations from the Friends of Children's Book Art was created in the small Gallery Under the Staircase, located behind the main staircase in the entrance hall. However, Lena Anderson's illustrations for *Linnéa i målarens trädgård* [Linnéa in the Painter's Garden] were shown in the Arosenius Room on the sixth floor, in parallel with the exhibition *Claude Monet. Tolv mästerverk* [Claude Monet. Twelve Masterpieces], during autumn and winter 1997–1998. The room contained a Japanese bridge, a water lily pond and photographs of Giverny. In 1999 Barbro Löfquist was responsible for an exhibition in connection with the 10th anniversary of the Friends of Children's Book Art, *Bokvägen till Bildriket* [The Book Way to the Realm of Images], in the Falk Hall. The large hall was divided into smaller rooms by scenery such as Matis's Castle from *Ronja rövardotter* [Ronja, the Robber's Daughter]. Even when exhibits were shown in the Studio, Löfquist liked to work with props. In autumn 2002 she was responsible for *Paradisfågel: Om barns skapande* [Bird of Paradise: On Children's Creativity] in the Falk Hall, an exhibition in which the artist Gunwor Nordström (b. 1947) presented her work with schoolchildren. In the preface to the exhibition catalogue, Fredlund writes that the exhibition 'consolidates a long-standing tradition at the Gothenburg Museum of Art of encouraging and drawing attention to the artistic insight and creativity of the very young, jointly with art educators and artists.'¹⁸⁰

Fredlund states that as director it was difficult to find time to get involved in the educational activities, as the exhibitions took a great deal of his time and attention. On the other hand, he was extremely involved in the guided tours and lecture activities. He sometimes even stepped in and received a school class.

Vad gäller lovaktiviteter låg tyngdpunkten på lovet i februari. Politikerna i Göteborg ville uppmuntra alternativ till sportaktiviteter och museerna fick därför kompensation för sina kostnader om de erbjöd lovaktiviteter. Öppna verkstäder där barn i alla åldrar, ofta i sällskap med mor- eller farföräldrar, kunde droppa in under passets gång blev modellen.

Studion användes också som lokal för utställningar av eller för barn.¹⁷⁹ År 2000 arrangerade KULF (Kultur i förskolan) den första i raden av årliga utställningar där förskolebarns arbete tillsammans med konstnärer visades upp. Konstkonsulenten i Göteborg, Britten Löfqvist (f. 1946), höll därefter i dem under tio år.

Barnboksbildens Vänner

Ett utställningsutrymme, särskilt tillägnat Barnboksbildens Vänners donationer, inrättades i det lilla Galleri Under trappan, bakom den stora trappan i entréhallen. Lena Andersons illustrationer till *Linnéa i målarens trädgård* visades däremot i Arosenius-rummet på sjätte våningen, parallellt med utställningen *Claude Monet. Tolv mästerverk*, under hösten och vintern 1997–1998. Rummet innehöll en japansk bro, en näckrosdamm och fotografier från Giverny. 1999 ansvarade Barbro Löfquist för en utställning i samband med Barnboksbildens Vänners tioårsjubileum, *Bokvägen till Bildriket*, i Falkhallen. Det stora rummet delades in scenografiskt i mindre rum genom byggnationer som exempelvis Matisborgen från *Ronja rövardotter*. Även när mindre utställningar visades i Studion arbetade Löfquist gärna med rekvisita. Hösten 2002 ansvarade Löfquist för *Paradisfågel. Om barns skapande* i Falkhallen, en utställning där konstnären Gunwor Nordström (f. 1947) presenterade sitt arbete med skolelever. I utställningskatalogens förord skriver Fredlund att utställningen "befäster en mångårig tradition på Konstmuseet att, tillsammans med pedagoger och konstnärer, uppmuntra och uppmärksamma den mycket unga människans konstnärliga inlevelse och skaparkraft."¹⁸⁰

*
FIG. 22

Fredlund vittnar om att det som chef var svårt att hinna med att sätta sig in i den pedagogiska verksamheten, då utställningarna tog mycket tid och uppmärksamhet. Fredlund var däremot själv i högsta grad delaktig i visnings- och föreläsungsverksamheten. Det hände även att han ryckte in och tog emot en skolklass.

För de vuxna

Liksom föregående period erbjöds generöst med allmänna visningar i tillfälliga utställningar. Storutställningar som *Claude Monet*, *Paul Gauguin* och *Edvard Munch* visades dagligen, dubblerat på helgerna.

Samarbetet med studieförbund hade däremot blivit alltmer sporadiskt. Förutom traditionen med konsthistoriska kurser i samarbete med Folkuniversitetet prövades lunchkvartar, kvällsföreläsningar och konstvandringar för barn i samarbete med olika studieförbund. Föreläsningsserierna för Konstmuseets vänner fortsatte också.

Inom programverksamheten fick Håkan Wettres *Jazz & Konst* kvällar i foajén en stor och entusiastisk publik. Framlyfta konstverk presenterades till jazziga toner av Bengt "Becke" Hinnersons orkester. Mer renodlade konserter förekom i olika salar i museet. Flyglar fanns både i salen med 1800-talskonst från romantiken, i översta våningsplanets västra trapphall och i moderna avdelningens mellanetage. År 2000 prövades idén att bjuda in gäster att samtala i utställningarna.¹⁸¹

Tillgängligheten förbättrades under denna tid genom en ny hiss i moderna avdelningen. Konstmuseets vänner finansierade genom insamling uppfällbara pallar. Medlemmar ur vänföreningen tjänstgjorde också som värdar, kallade "volontärerna", för att visa besökare till rätta och svara på frågor, framför allt i entréhallen under stora utställningar. Studiebladen i salarna uppdaterades, trycktes i färg och laminerades. En folder med planskiss och introduktion till samlingarna trycktes på svenska och engelska. Varje vår och höst trycktes ytterligare en folder som presenterade säsongens utställningar, visningar och programverksamhet. Webbplatsen utvecklades i omgångar till att bland annat innehålla översiktliga introduktioner till samlingarnas olika delar.

As in the previous period, public guided tours of temporary exhibitions were liberally offered. Guided tours of major exhibitions such as *Claude Monet*, *Paul Gauguin* and *Edvard Munch* were given daily and twice a day at weekends.

However, cooperation with adult educational associations had become increasingly sporadic. Apart from the traditional art history courses in cooperation with the People's University, lunch tours, evening lectures and children's art tours in cooperation with various adult educational associations were trialled. The lecture series for the Friends of the Gothenburg Museum of Art also continued.

Programme activities included Håkan Wettres *Jazz & Konst* [Jazz & Art] evenings in the entrance hall, which attracted a large and enthusiastic audience. Highlighted works of art were presented to the jazz tones of Bengt 'Becke' Hinnerson's band. Formal concerts were held in various galleries in the museum. Grand pianos were located in the 19th century Romanticism gallery, on the top floor west staircase and on the modern department's middle level. In 2000 the idea was trialled of inviting guests to discussions in the exhibitions.¹⁸¹

Accessibility was improved during this period by a new lift in the modern department. The Friends of the Gothenburg Museum of Art funded folding stools through fundraising. Members of the association also served as 'volunteers', helping visitors and answering their questions, mainly in the entrance hall during major exhibitions. The study sheets in the galleries were updated, printed in colour and laminated. A folder with a floor plan and an introduction to the collections was printed in Swedish and English. Every spring and autumn an additional folder was printed, which presented the season's exhibitions, guided tours and programme activities. The website was successively developed to include clear introductions to various parts of the collections.

The Friends of the Gothenburg Museum of Art also funded the publication of the book *Konstens Göteborg: Nedslag i fyra sekel* [Gothenburg Art: Landings in Four Centuries] (2002) on the occasion of the association's 60th anniversary. Fredlund and the museum's curators wrote the texts, which shed light on the different periods of the city's art history from the

Konstmuseets vänner finansierade även utgivningen av boken *Konstens Göteborg. Nedslag i fyra sekel* (2002), som föranleddes av för-
eningens sextioårsjubileum. Fredlund och museets intendent
skrev texterna, som belyser olika skeden i stadens konsthistoria från
1600-talet till vår egen tid.¹⁸² Boken vänder sig till en intresserad
allmänhet men ämnet är smalare än i fallet *Göteborgs konstmuseum* tio
år tidigare.

Trots att den här perioden präglades av stora besparingar som
omöjliggjorde den omfattande verksamhet som byggts upp under
tidigare decennier gjordes alltså en stor satsning på att alla skolelever
skulle besöka museerna. Att barn och unga stod i fokus tydliggjor-
des av projektet med samma namn, som också var ett integrations-
projekt. Bildningsverksamhet riktad till vuxna fanns däremot inte
kvar i nämnvärd utsträckning. Våren 2002 utökades även öppetti-
derna.¹⁸³ Även för den rullstolsburne blev det möjligt att nå de flesta
av museets delar.

ATT ÖKA OCH BREDDA PUBLIKEN

2004–2010

Birgitta Flensburg (f. 1944) omdanade under sina fem år som musei-
chef, 2004–2009, Göteborgs konstmuseum till ett mer sparsmakat
och estetiskt museum. Ett fåtal möbler i Fürstenbergska galleriet be-
hölls men i övrigt renodlades salarna till att få en sammanhållen, ljus
och lågmäld färgsättning där konstverken kunde få odelad uppmärk-
samhet. Skärmväggar avlägsnades så att ytorna blev öppnare. Sam-
tidigt minskade besökarnas möjligheter att se konsten i ett samman-
hang. Studiebladen, med introduktioner till den utställda konsten,
togs bort ur salarna och ersattes med kortare väggtexter i en del av
salarna. Flensburg gjorde överlag insatser för att få slitna lokaler mer
tilltalande och funktionella, däribland en modernisering av hörsal
och sammanträdesrum.

2004 blev jag själv intendent på Göteborgs konstmuseum, med
ansvar för den pedagogiska verksamheten. Öka och bredda publiken

17th century to the present day.¹⁸² The book is aimed at an interested
public but the subject is narrower than in the case of *Göteborgs konstmuseum*
ten years previously.

Although this period was characterized by large economies that pre-
cluded the extensive activities built up in previous decades, there was a
major initiative to ensure that all schoolchildren visited the museums.
The focus on children and young people was made clear by the project
of the same name, which was also an integration project. However, edu-
cational activities targeted at adults had largely disappeared. Opening
hours were extended in spring 2002.¹⁸³ It had become possible even for
the wheelchair user to reach most areas of the museum.

INCREASING AND WIDENING THE AUDIENCE

2004–2010

Birgitta Flensburg (b. 1944) transformed the Gothenburg Museum of
Art into a more discriminating and aesthetic museum during her five
years as museum director from 2004 to 2009. A few pieces of furniture
were retained in the Fürstenberg Gallery, but otherwise the galleries were
streamlined to achieve a coherent, light and quiet colour scheme in which
the works of art could have undivided attention. Partition walls were
removed to achieve more open spaces. At the same time visitors' oppor-
tunities for seeing the art in context declined. The study sheets containing
introductions to the exhibited art were removed from the galleries and
replaced by shorter wall texts in some of the galleries. Flensburg made
consistent efforts to make the tired premises more attractive and func-
tional, including modernization of the Lecture Hall and meeting rooms.

In 2004 I became a curator at the Gothenburg Museum of Art, with
responsibility for educational activities. Increasing and widening the audi-
ence was the message from the cultural committee and the director of the
cultural administration, Kennet Johansson (b. 1954), which increased the
number of activities for various target groups. A programme of public
guided tours of the permanent collections was started, something that
had never before been offered on a regular basis. Special guided tours

var budskapet från kulturnämnden och kulturförvaltningens chef, Kennet Johansson (f. 1954), vilket skruvade upp antalet aktiviteter mot olika målgrupper. Ett program med allmänna visningar i de fasta samlingarna startades, något som tidigare aldrig erbjudits på regelbunden basis. Särskilda seniorvisningar infördes. På prov erbjöds under en augustimånad – den stora månaden för utländska turister – visningar av den nordiska sekelskifteskunsten på såväl engelska som tyska, franska och italienska. Visningsformen *Dagens konstverk*, där enskilda konstverk lyftes fram, liknade de lunchkvartar som tidigare erbjudits. Intendenterna visade sina favoriter och publiken uppmanades att rösta på sina. Angeläget var också att införa regelbundna helgaktiviteter för barnfamiljer, bland annat under rubriken *En söndag för alla*, med målsättningen att öppna för de vuxna – även utan barn – att ta aktiv del i både visning och verkstad.¹⁸⁴

Bredare och smalare publikgrupper

Traditionen att alltid erbjuda visningar i de större tillfälliga utställningarna höll i sig. Under utställningen *PS och Marie Krøyer* (2005–2006) blev trycket ohållbart på de allmänna visningarna trots att de periodvis dubblerades även på vardagar.¹⁸⁵ Inför *Pablo Picasso. Akrobater och harlekiner, familj och kvinnor* (2006) satsades därför dels på ett bildspel med en kortare presentation i nära anslutning till utställningen, dels på att förlägga de allmänna visningarna till Hörsalen. En fördel med att använda bildspel istället för att tala inför verken var möjligheten att ta med referensbilder. Konceptet blev mycket uppskattat och användes därefter vid publikdragande utställningar. Under *Picasso* genomförde museets konstvetare, utökat med några tillfälligt anställda, tillsammans två ”hörsalsintroduktioner” dagligen, utöver sina ordinarie arbetsuppgifter. Lördagar och söndagar anlätades de arvoderade konstpedagogerna. Resultatet blev slående: av rekordpubliken på nära 150 000 personer hade enligt beräkning var femte besökare deltagit i en lektion, visning eller hörsalsintroduktion.¹⁸⁶

were introduced for senior citizens. During the month of August – the big month for foreign tourists – guided tours of Nordic turn-of-the-century art were offered in English, German, French and Italian on a trial basis. The guided tour format of *Dagens konstverk* [Today's Works of Art], in which individual works of art were highlighted, was similar to the lunch tours previously offered. The curators showed their favourite works of art and the audience was encouraged to vote for their favourites. It was also important to introduce regular weekend activities for families including *En söndag för alla* [A Sunday for Everyone], with the objective of bringing in adults – even without children – to take an active part in both guided tours and workshops.¹⁸⁴

Wider and narrower audience groups

The tradition of always offering guided tours of major temporary exhibitions was maintained. During the exhibition *PS och Marie Krøyer* [P.S. and Marie Krøyer] (2005–2006), the pressure on the public guided tours was intolerable although they were periodically doubled even on weekdays.¹⁸⁵ For the exhibition *Pablo Picasso: Akrobater och harlekiner, familj och kvinnor* [Pablo Picasso: Acrobats and Harlequins, Family and Women] (2006), the museum therefore chose to have a slide show with a short presentation adjacent to the exhibition, and to hold the public guided tours in the Lecture Theatre. One advantage of using a slide show instead of speaking in front of the works was that this allowed the inclusion of reference images. This concept was much appreciated and was subsequently used for blockbuster exhibitions. During the *Picasso* exhibition the museum's art historians, supplemented by some temporary employees, together implemented two 'lecture theatre introductions' daily, in addition to their ordinary duties. Art educators were engaged on a fee basis on Saturdays and Sundays. The result was striking: an estimated one in five of the record audience of nearly 150,000 visitors had taken part in a lesson, guided tour or lecture theatre introduction.¹⁸⁶

During this period the Gothenburg Museum of Art and especially the education department also began taking part more actively in var-

Under denna period började Göteborgs konstmuseum och inte minst den pedagogiska avdelningen också att arbeta mer aktivt inom olika evenemang, både i och utanför huset, som Vetenskapsfestivalen, Göteborgskalaset (senare Kulturkalaset), Kulturnatta och HBT-festivalen.¹⁸⁷ Ett samarbete med Drottning Silvias barn- och ungdomssjukhus inleddes av museipedagoggruppen vid Göteborgs museer.¹⁸⁸

Som ett led i regeringsmålet att alla offentliga institutioner skulle vara handikappanpassade 2010 utarbetade Göteborgs museer pedagogiska avdelningar under 2006–2007 en audioguide för synskadade, som tekniskt byggde på talbokstekniken, kallad DAISY. På Göteborgs konstmuseum valdes Fürstenbergsga galleriet ut. Manus med ingående, målgruppsanpassade beskrivningar av ett tjugotal konstverk togs fram. Även rummen beskrevs, liksom hur besökaren skulle förflytta sig. Rummen utrustades med en taktil planskiss.

Tyngdpunkten i den pedagogiska verksamheten låg dock på arbetet gentemot skolan. Det fastställda lektionsantalet fortsatte att växa och kulminerade i att 650 lektioner skulle genomföras årligen på varje museum, för att räckta till samtliga Göteborgsklasser och till förskolegrupper. Att varje elev skulle få ett årligt museibesök skrevs in i kommunfullmäktiges prioriterade mål, vilket satte press på rektorerna.¹⁸⁹ För att klara av den omfattande administrationen kring de sammanlagt över tusen lektioner och visningar som ägde rum årligen förändrades administration och organisation.¹⁹⁰

Nya metoder prövas

Nya projektlektioner utarbetades inför varje termin i samspel med konstpedagogerna, ofta utifrån deras egna idéer. Det kunde vara lektioner kring databaserad konst, filosofi för barn och för ungdomar, dans eller genusfrågor. Ett försök att nå förskolebarn i stadsdelar som var underrepresenterade i statistiken gjordes med *Det var en gång en pojke som hette Pablo* under *Picasso*-utställningen. En liten handdocka i Picassos skepnad syddes av konstpedagog Pernilla Deurell (f. 1974),

ious events inside and outside the museum, such as the International Science Festival, the Gothenburg Party (later the Culture Party), the Culture Night and the LGBT Festival.¹⁸⁷ Cooperation with the Queen Silvia Children's Hospital was initiated by the museum educators at the Museums of Gothenburg.¹⁸⁸

As part of the government target that all public institutions should be accessible for the disabled by 2010, the education departments at the Museums of Gothenburg developed an audio guide for the visually impaired in 2006–2007, based on DAISY talking book technology. At the Gothenburg Museum of Art the Fürstenberg Gallery was chosen. A script with detailed descriptions adapted for the target group of around twenty works of art was prepared. The rooms were also described, as well as how the visitor should move around. The rooms were equipped with a tactile floor plan.

However, the main focus of educational activities was on the work with schools. The stipulated number of lessons continued to grow and culminated in the annual implementation of 650 lessons at each museum, to be sufficient for all the Gothenburg classes and preschool groups. The city council's prioritized objectives included an annual museum visit by each pupil, which put pressure on the headteachers.¹⁸⁹ The administration and the organization were altered to cope with the extensive administration relating to the total of over 1,000 lessons and guided tours taking place annually.¹⁹⁰

New methods are trialled

New project lessons were developed for each term in collaboration with the art educators, often on the basis of their own ideas. These might be lessons around computer-based art, philosophy for children and young people, dance or gender issues. An attempt was made to reach preschool children in districts under-represented in the statistics with *Det var en gång en pojke som hette Pablo* [Once Upon a Time there was a Boy Called Pablo] during the *Picasso* exhibition. A small glove puppet in the guise of Picasso was sewn by the art educator Pernilla Deurell (b. 1974), who also fitted

som också inredde en gammaldags resväska till hans hem och ateljé. I uppsökande lektioner på förskolor i Biskopsgården fick barnen stifta bekantskap med personen och konstnären Pablo Picasso, som visade foton från sin barndom och berättade om hur det var då, och hur han blev konstnär. Barnen fick också känna på små målardukar, penslar och färgtuber. Tanken var att förskolorna i ett andra steg skulle besöka museet och se en del av tavlorna på riktigt. I några fall blev det så.

Metoderna som prövades byggde i samtliga lektioner på ett dialogförhållande till eleverna. Strävan var att ställa många frågor för att få igång elevernas tankar och att skapa ett öppet samtalsklimat där elevernas egna frågor kunde komma fram. Målsättningen var att locka fram lusten att upptäcka, lära och uttrycka sig. Vi ville få eleverna att känna att det inte behöver vara krångligt eller tråkigt att titta på konst.

Verkstadsarbetet utgick ofta från övningar medan andra lektioner huvudsakligen byggdes kring samtal. Ofta kombinerades de båda formerna. Viktigt var också att stärka eleverna i att våga ifrågasätta. I bildanalyser studerades vilka faktorer som styr tolkningen av bilder. I andra lektioner diskuterades makt- och demokratifrågor inom konsten och därmed både kanon och vår samtida konstvärld. Genus-, queer- och mångkulturperspektiv gör det möjligt att skriva andra konsthistoriska berättelser. Det här postmodernistiska förhållnings-sättet användes i lektionsverksamheten men fördes därifrån även vidare till de allmänna visningarna. Konstverken kunde fungera som avstamp för diskussioner i ämnen utanför själva konsten.¹⁹¹

Konstpedagoger tenderar idag att flytta fokus från både konstverket och sin egen förmedlande roll till publiken och dess erfarenheter och tolkningar av verket.¹⁹² Medvetna om detta strävade vi efter att hitta en balans där vi inte hamnade för långt ifrån konsten utan ständigt återvände till den men inte desto mindre med konstens hjälp kunde föra diskussioner om viktiga ämnen. Gruppens bidrag, inte minst då det var fråga om skolklasser, var av central betydelse men skulle verka i samspel med konstpedagogen, som besatt för sammanhanget specifika kunskaper. Det var trepartsmötet konstverk-konstpedagog-grupp som utgjorde kärnan.¹⁹³ Från lärarhåll märktes ibland en förväntan på mer faktainnehåll än vad våra metoder rymde. Vi värderade andra sorters kunskaper högre, som att visa på samband och sammanhang, liksom att träna eleverna i att ver-

*
FIG. 23

*
FIG. 24-27

out an old-fashioned suitcase as his home and studio. In outreach lessons at preschools in the district of Biskopsgården, the children made the acquaintance of the person and artist Pablo Picasso, who showed photos of his childhood and told them what life was like at that time and how he became an artist. The children were also allowed to touch small canvases, brushes and paint tubes. The idea was that in a second stage the preschools would visit the museum and see some of the paintings in real life. In some cases these visits took place.

The methods trialled were based in all the lessons on a dialogue with the pupils. The aim was to ask a lot of questions to stimulate the pupils' thoughts and create an open climate for discussion in which the pupils could ask their own questions. The objective was to encourage them to discover, learn and express themselves. We wanted to make the pupils see that looking at art need not be difficult or boring.

Workshop activities were often based on exercises, while other lessons mainly were based on discussion. The two forms were often combined. It was also important to encourage pupils to dare to question. The factors guiding the interpretation of images were studied in picture analyses. In other lessons, power and democracy issues in art were discussed and consequently both the canon and our contemporary art world. Gender, queer and multicultural perspectives make it possible to write other art historical narratives. This postmodernist approach was used in lesson activities but was also carried over to the public guided tours. The works of art could act as a starting point for discussions of subjects outside the actual art.¹⁹¹

Today art educators tend to shift the focus from the work of art and their own intermediary role to the audience and its experiences and interpretations of the work.¹⁹² Aware of this we endeavoured to find a balance where we did not stray too far from the art but constantly returned to it, but could nevertheless carry on discussions on important topics with the aid of the art. The group's contributions, especially those of school classes, were of central importance, but were intended to interact with the art educator, who possessed specific knowledge of the context. It was this tripartite meeting between the work of art, the art educator and the group that formed the essence.¹⁹³ We sometimes noted that the teachers expected more factual content than our methods could accommodate. We valued other types of knowledge more highly, such as pointing out connections and contexts, as well as training the pupils to verbalize their

FIG. 23
*

FIG. 24-27
*

balisera intryck och åsikter. Vi kunde också se hur vårt arbetssätt stack av mot hur samlingarna var ordnade. Förutom att lektionerna var tematiskt snarare än kronologiskt upplagda, kretsade de sällan runt de stora mästarna utan kunde lika gärna ha helt andra fokus. Däremot återkom vi självklart ofta till exempelvis Picasso, men då snarare Picasso som kulturellt fenomen än Picasso som geni.

Eftersom det var svårt att få den växande pedagogiska verksamheten att rymmas inom en tjänst minskade utrymmet för utställningsarbete. I huvudsak har det handlat om mindre barnboksutställningar i Studion och Galleri Under trappan.

Våren 2009 prövades att visa barnboksbilder i ett av de ”italienska kabinetterna” på femte våningen, som upplåtits åt tillfälliga utställningar av konst på papper. Det blev *Mamma Mu åker rutschkana* med Sven Nordqvists illustrationer och en ”riktig” ko och rutschkana, som medlemmar ur Barnboks bildens Vänner stod för, kråkor och en blå sjö. Rummet möjliggjorde lektionsverksamhet på ett helt annat sätt än Studion och Galleri Under trappan. Utställningen blev en riktig kioskvältare.

Större utställningar riktade till barn var *Saga och sanning* (2005) och *Katter!* (2009–2010). Den förstnämnda innehöll en mängd barnboks bilder från Sverige och Finland, tematiskt grupperade med hjälp av fantasieggande scenografi. Intendent Lena Boëthius (f. 1943) ansvarade för den. Utställningen lockade förskolegrupper att boka lektioner med barn ner till två år. Den andra, som tydligare vände sig till både vuxna och barn ansvarade Wettre för. Den innehöll verk från såväl samlingen med barnboks bilder som övriga samlingen men också prydnadskatter, mjukiskatter, vykortskatter och alla möjliga andra katter som fyllde väggarna.¹⁹⁴ Wettre var samtidigt redaktör för antologin *Färgkludd eller näckrosor? Barnboks bilden och konsten*, som ger olika perspektiv på barnboks bilden, däribland pedagogiska.¹⁹⁵

Programverksamheten dominerades av föredrag och konserter med inslag av dans, teater, lyrik med mera. Föredragen belyste ofta aktuella utställningar och ägde vanligen rum på onsdagkvällar då museet är kvällsöppet. Genom utställningssamordnare Britt-Marie Widéns (f. 1953) försorg etablerades under den här perioden ett konsertprogram i samarbete med Höskolan för musik och scenkonst. Även uthyrningsverksamheten tog fart.¹⁹⁶

impressions and opinions. We could also see how our way of working was incompatible with the arrangement of the collections. Apart from the fact that the lessons were thematically rather than chronologically structured, they seldom centred on the great masters but might have a totally different focus. On the other hand, we naturally often returned to, for example, Picasso, but in that case the cultural phenomenon Picasso rather than the genius Picasso.

Since it was difficult to find room for the growing educational activities in one post, the scope for exhibition work declined. On the whole, it was a question of exhibits of children's book art in the Studio and the Gallery Under the Staircase.

In spring 2009 children's book illustrations were exhibited on a trial basis in one of the 'Italian cabinets' on the fifth floor, which had been made available for temporary exhibitions of art on paper. The theme was *Mamma Mu åker rutschkana* [Mother Mu Goes on a Slide] with Sven Nordqvist's illustrations and a 'real' cow and slide provided by members of the Friends of Children's Book Art, crows and a blue lake. The room facilitated lesson activities in a totally different way than the Studio and the Gallery Under the Staircase. The exhibition was a real blockbuster.

Major exhibitions for children included *Saga och sanning* [Fairy Tale and Truth] (2005) and *Katter!* [Cats!] (2009–2010). The former contained a large number of children's book illustrations from Sweden and Finland, thematically grouped by means of scenography that fired the imagination. The curator Lena Boëthius (b. 1943) was responsible for this exhibition, which attracted preschool groups to book lessons for children as young as two years old. The latter, which was more clearly aimed at both adults and children, was the responsibility of Wettre. It contained not only works from the collection of children's book illustrations and the rest of the museum's collection, but also ornamental cats, soft toy cats, postcard cats and all sorts of other cats that filled the walls.¹⁹⁴ Wettre was at the same time editor of the anthology *Färgkludd eller näckrosor? Barnboks bilden och konsten* [Paint Daub or Water Lilies? Children's Book Illustrations and Art], which provided various perspectives on children's book illustrations, including educational perspectives.¹⁹⁵

Programme activities were dominated by lectures and concerts but also included dance, theatre and poetry. The lectures often shed light on current exhibitions and generally took place on Wednesday evenings when the museum has late night opening. During this period the ex-

För att locka ungdomar utöver skolan realiserades våren 2010 utvecklingsprojektet *Konsten pratar*, en interaktiv mobilguide.¹⁹⁷ Tema var *Makt och skönhet*, *Kärlek och skräck* samt *Konsthistoria 2.0*. Med mobiltelefonens hjälp fick deltagarna både information om utvalda verk och möjlighet att själva interagera genom att via bluetooth skicka repliker som genast blev synliga i form av röd rullande text på displayer utformade som pratbubblor invid verken. I guiden ställdes frågor utan givna svar. "Elevambassadörer" engagerades för att göra projektet känt ute på skolorna. Även besökare utanför huvudmålgruppen var välkomna att använda *Konsten pratar* och många var nyfikna och provade.

Under 2010 påbörjades ett nytt ungdomsprojekt, *Mitt konstmuseum*, som växte fram ur erfarenheterna av det första. Syftet var att med Göteborgs konstmuseum som plattform ge ungdomar i åldern fjorton till arton år från olika delar av Göteborg chansen att mötas, bli hemmastadda i en konstinstitution och där också synas med sin egen kreativitet. Konstpedagogerna Björn Westerlund (f. 1979) och Freja Holmberg (f. 1987), som arbetade med projektet, utformade innehållet i dialog med ungdomarna utifrån deras intressen. Ett moment handlade om att möta museipersonal och yrkesverksamma konstnärer och del- och slutmål var egna utställningar.¹⁹⁸

För ungdomar är det sedan många år fri entré och 2008 höjdes avgiftsgränsen från 19 till 25 år. Året dessförinnan infördes en årsbiljett à 40 kronor som berättigade till fria besök under resterande del av året på samtliga fyra kommunala museer.¹⁹⁹ Numera finns alltså knappast några ekonomiska hinder för att besöka museet.

Arbetet med de större projekten har möjliggjorts av tillfälliga anställningar av medarbetare på den pedagogiska avdelningen. 2009 anställdes Pernilla Deurell på deltid för ett halvår i taget, för att administrera bokningarna och genomföra lektioner. Från och med det året kunde också ytterligare några av konstpedagogerna anställas terminsvis för arbete med lektioner och visningar. Därmed fick den pedagogiska verksamheten en större kontinuitet. Under 2009 inföll också ett chefsbyte: Flensburg gick i pension och Isabella Nilsson

*
FIG. 28

hibition coordinator Britt-Marie Widén (b. 1953) established a concert programme in cooperation with the College of Music and Dramatic Art. Letting activities also accelerated.¹⁹⁶

New technology in target group project

FIG. 28

* In spring 2010 the development project *Konsten pratar* [Art Talks], an interactive mobile guide, was realized to attract young people apart from schools.¹⁹⁷ The themes were *Makt och skönhet* [Power and Beauty], *Kärlek och skräck* [Love and Terror] and *Konsthistoria 2.0* [Art History 2.0]. Using a mobile phone, participants were given information on selected works and an opportunity to interact by sending their responses via Bluetooth. These were immediately shown in the form of red rolling text on displays designed as speech bubbles next to the works. The guide asked questions without clear-cut answers. 'Pupil ambassadors' were recruited to raise awareness of the project in schools. Visitors outside the main target group were also welcome to use *Konsten pratar* and many were curious and tested it.

In 2010 a new youth project began, *Mitt konstmuseum* [My Museum of Art], which grew out of the experiences of the first project. With the Gothenburg Museum of Art as a platform, the aim was to give young people aged 14 to 18 from different areas of Gothenburg the chance to meet, feel at home in an art institution and also be seen there with their own creativity. The art educators Björn Westerlund (b. 1979) and Freja Holmberg (b. 1987), who worked on the project, designed the content of the dialogue with the young people on the basis of their interests. One element was about meeting museum staff and professionally active artists and the intermediate and final goals were their own exhibitions.¹⁹⁸

Young people have enjoyed free admission for many years and the age limit was raised from 19 to 25 in 2008. The previous year an annual ticket costing SEK 40 was introduced, which entitled the visitor to free visits for the remainder of the year at all four municipal museums.¹⁹⁹ These days there are thus hardly any financial obstacles to visiting the museum.

(f. 1954) tog vid. Det uttalade synsättet hos Nilsson är att konstpedagogiken ska genomsyra allt museet gör. Därför ska konstpedagogerna vara med i utställningsprocesser och annan planering. Till-sättningen av en fast konstpedagogtjänst 2011 är också uttryck för att konstpedagogiken nu givits en starkare prioritering.

FRÅN KONSTMONOLOGER TILL RELATIONSORIENTERAD PEDAGOGIK

I min undersökning är det tydligt att det pedagogiska arbetet vid Göteborgs konstmuseum varit förknippat med personligt engagemang och höga ambitioner. Verksamhetens inriktning, innehåll och omfattning har påverkats både av yttre och inre omständigheter. Regerings- och kulturnämndsmål, liksom kulturpolitiska och konstpedagogiska strömningar i tiden, har utgjort en fond. Cheferna och de pedagogiskt ansvariga har förstått haft ekonomiska, lokal- och personalmässiga ramar att arbeta inom. Pedagogiken har också fått förhålla sig till den övriga verksamheten på museet. Det är mot bakgrunden av dessa olika ramar, mål och förutsättningar som pedagogernas egna idéer tagit form, prövats och utvecklats.

Göteborgs konstmuseum i stort har genom historien pendlat mellan att vara ett utbildande och ett estetiskt museum, för att använda Carol Duncans termer.²⁰⁰ Romdahl och Fredlund är de museichefer som tydligast odlat idén om konstmuseet som en utbildningsinstitution, medan Westholm och Flensburg profilerat Göteborgs konstmuseum genom estetiska hängningar och ideal.

För den pedagogiska verksamheten har en utvecklingslinje utkristalliserat sig, från fostrande envägs-kommunikation inriktad mot vuxna till ett mer dialogiskt tilltal med stor tyngdpunkt på barn och unga. Arbetarklassen var först föremål för den konstbildande verksamheten, i likhet med museerna i exempelvis Storbritannien. Vuxenpubliken var länge den man utgick ifrån, även om skolklasser fanns med i bilden från tidigt 1900-tal, men då i liten skala och främst äldre elever. Bilden framträder av ett museum och en museichef som värderade undervisning högt men samtidigt förvånades över, och

Work on major projects has been facilitated by the temporary employment of staff in the education department. In 2009 Pernilla Deurell was appointed part-time for six months at a time to manage the bookings and implement lessons. As from that year, additional art educators were also employed by the term to work on lessons and guided tours. This provided educational activities with greater continuity. In 2009 a change of museum director also occurred: Flensburg retired and Isabella Nilsson (b. 1954) took over. Nilsson's explicit approach is that art education should imbue everything the museum does. The art educators should therefore take part in exhibition processes and other planning. The appointment of a permanent art educator in 2011 also reflects the stronger priority now given to art education.

FROM ART MONOLOGUES TO RELATION-ORIENTED EDUCATION

It is clear from my study that educational activities at the Gothenburg Museum of Art have been associated with personal commitment and high ambitions. The focus, content and scope of activities have been affected by both external and internal factors. Government and cultural committee objectives, as well as cultural policy and art educational currents of the period, have provided the background. The directors and those responsible for education have of course had to work within the frameworks of finances, premises and staffing. Education has also had to relate to the other activities at the museum. The art educators' own ideas have taken shape, been tested and developed in the light of these various frameworks, objectives and conditions.

The Gothenburg Museum of Art has generally oscillated historically between being an educational and an aesthetic museum, to use the words of Carol Duncan.²⁰⁰ Romdahl and Fredlund were the museum directors who most clearly cultivated the idea of the art museum as an educational institution, while Westholm and Flensburg profiled the Gothenburg Museum of Art through aesthetic hangings and ideals.

A development line for educational activities has crystallized from educating, one-way communication aimed at adults towards more of a

stundom nästan förskräcktes över den ökande efterfrågan, framförallt under den intensiva folkbildningsvågen efter andra världskriget. Det pedagogiska arbetet hade svårt att rymmas i tjänster som i huvudsak var inrättade för andra ändamål.

Under lång tid lät museet konstverken tala för sig själva, möjligen försedda med en skylt med konstnärens och verkets namn. När föredrag och visningar kom i gång låg fokus kvar på konstverket, liksom på konstnären och den konsthistoriska kontexten. Museet ville på samma gång förmedla den goda smaken och fostra medborgarna estetiskt.²⁰¹ Under 1940-talet inleddes ett samarbete med skolan som blev alltmer nära och aktivt under de följande decennierna. I elevmaterial märks från 1960-talet ett nytt tilltal, en vilja att närma sig eleverna och engagera dem, få dem att öppna ögon och tanke.

Vid slutet av 1960-talet gjorde verkstadspedagogiken sitt inträde. Den är ett uttryck för en ny, friare syn på konstpedagogik. Syftet var nu inte så mycket att uppfostra och bilda, utan att låta besökarna upptäcka konsten på egen hand, och aktivt få delta i skapandet av den. Denna metod används flitigt än i dag.

Bildningsverksamheten för vuxna bedrevs av andra medarbetare på museet än lektorn. Den kom successivt att flyttas över till den pedagogiska avdelningen, men än idag lever traditionen att alla konstvetare i den fasta personalen vid sidan om sina ordinarie arbetsuppgifter också håller allmänna visningar, ibland i ganska hög utsträckning.

1970-talet särskiljer sig som det decennium då konstpedagogiken fick i särklass mest utrymme, såväl platsmässigt som ekonomiskt. Det framstår som att pedagogik, publiktillvändhet och målgruppstänkande genomsyrade verksamheten och på olika sätt involverade större delen av personalen. Prioriterade grupper var barn och invandrare.

I användandet av rekvisita och dräkter under 1980-talet kan en strävan att stimulera fantasin och att aktivera flera sinnen urskiljas. Det fanns också en vilja att rusta eleverna för framtiden: ge dem verktyg för att förstå hur bilder fungerar och ingjuta trygghet så att de på ett naturligt sätt tar steget över museiträskeln även senare.

1990-talets neddragningar medförde minskade möjligheter. Nya satsningar runt millennieskiftet möjliggjorde däremot ett experimenterande med nya metoder, ny teknik och tillförsel av kompetenser.

dialogue with a major focus on children and young people. The working class was at first the target of art educational activities, as was the case at museums in, for example, the United Kingdom. The adult audience was for a long time the anticipated audience, although school classes were part of the picture from the early 20th century, albeit on a small scale and mainly older pupils. The picture emerges of a museum and a museum director, which valued education highly but were at the same time surprised at and sometimes almost frightened by the increasing demand, particularly during the intensive adult education wave after the Second World War. It was difficult to find room for educational activities in posts that had been set up for other purposes.

For a long time the museum let the works of art speak for themselves, perhaps labelled with the name of the artist and the work. When lectures and guided tours got underway the focus remained on the work of art, as well as the artist and the art historical context. At the same time the museum wanted to convey good taste and educate citizens aesthetically.²⁰¹ In the 1940s cooperation with schools was initiated, which became increasingly close and active in subsequent decades. From the 1960s a new tone of address is noticeable in the pupil materials, a desire to approach the pupils and engage them, to make them open their eyes and minds.

In the late 1960s workshop education began reflecting a new, freer view of art education. The aim was now not so much educating, but letting the visitors discover the art themselves and take part actively in the creation of art. This method is still widely used today.

Educational activities for adults were carried out by museum employees other than the museum lecturer. These activities were gradually transferred to the educational department, but even today the tradition remains that all art historians on the permanent staff also give guided tours in addition to their ordinary duties, sometimes to a fairly large extent.

The 1970s stands out as the decade when art education was given by far the most scope in terms of space and funding. It appears that education, a focus on the audience and target group thinking imbued activities and involved most of the staff in various ways. Children and immigrants were prioritized groups.

An ambition to stimulate the imagination and activate several senses is discernible in the use of props and costumes in the 1980s. There was also a desire to equip the pupils for the future: to give them tools to under-

Lektionssatsningen ledde till att fokus under många år nästan odelat varit riktat mot skolan.

1970-talets målsättningar om att skapa ett demokratiskt museum tillgängligt för alla fördes vidare till efterföljande årtionden, med barn och unga som högsta prioritet och att ”öka och bredda publiken” som motto under 2000-talet.

1955 utgjorde skolbarnen fjorton procent av besökarna, vilket dåvarande museichef tyckte var en nedslående siffra.²⁰² Drygt 50 år senare kan vi konstatera att vi ligger kvar på en likvärdig procentsats, trots att antalet besökande barn ökat. Vuxenbesökarna har alltså ökat i samma takt, utan motsvarande prioritering.

Tilltalet i visningarna har förändrats till en ökad vilja att möta publiken efter deras förutsättningar. Vuxenvisningen har dock i stora drag behållit sin form sedan starten. Det är lektionerna som radikalt har omformats, från visningar jämförbara med dem för vuxna till dagens lektioner med målgruppsinriktat innehåll och metoder som uppmuntrar till interaktion. Då gruppen får stort utrymme under lektionen för reflektioner och åsikter utifrån sin egen erfarenhet kan man här tala om en relationsorienterad pedagogik.²⁰³

I publikationer och informationsmaterial har tilltalet ändrats över tid. Den uppfostrande hållningen har gett vika för en öppnare, där museipersonalen söker kontakt med publiken genom att ställa frågor, visa på olika tolkningsmöjligheter och på att konstupplevelsen är subjektiv.

Mycket av det som gjordes på 1970-talet framstår som en förebild för hur vi idag kan utveckla konstpedagogiken. Behovet av integrationsprojekt, likt *Tillsammansdagen* för invandrare och svenskar, är väl så stort idag som då. Ett sådant evenemang skulle kunna bidra till att göra Göteborgs konstmuseum känt för stora potentiella publikgrupper. Samtidigt kan vi inte få tillbaka den tid som varit. I dagens konkurrensutsatta situation förmår vi med motsvarande medel inte locka fyrahundra personer till ett föredrag, som på 1950-talet, eller sexhundra barn till en sportlovsvecka och tiotusen personer till en *Tillsammansdag*, som på 1970-talet. Det krävs så mycket mer av både innehåll och marknadsföring för att nå ut idag. Till det kommer att museiarbetet blivit mer komplicerat och tidskrävande, på grund av ändrade arbetssätt och ett ökat säkerhetstänkande.

Hur ser då framtiden ut? Ett önskvärt scenario, som i dagsläget

stand how images work and to instil the confidence to cross the museum's threshold in a natural way later on.

The cutbacks in the 1990s resulted in reduced opportunities. However, new initiatives around the turn of the millennium facilitated experimentation with new methods, new technology and the provision of competencies. The emphasis on lessons led to an almost undivided focus on schools for many years.

The 1970s objectives of creating a democratic museum accessible to everyone were transmitted to subsequent decades, with children and young people as the highest priority, and 'increasing and widening the public' as the motto during the 2000s.

In 1955 schoolchildren accounted for 14 per cent of the visitors, which the then museum director considered to be a disappointing figure.²⁰² Just over 50 years later we can note that the percentage remains unchanged, although the number of child visitors has increased. Adult visitors have thus increased at the same rate, without being given equivalent priority.

The tone of address used in the guided tours has changed to an increased desire to meet the audience on its own terms. Adult guided tours have, however, broadly retained their format since the start. Meanwhile lessons have been radically transformed from guided tours comparable to those for adults into today's lessons with target group-oriented content and methods encouraging interaction. Since the group is given considerable scope during the lesson for reflection and expressing views based on their own experience, we can here refer to relation-oriented education.²⁰³

The tone of address in publications and information material has changed over time. The educative approach has given way to a more open one in which the museum staff seeks contact with the audience by asking questions, pointing out alternative interpretations and demonstrating that the art experience is subjective.

Much of what was implemented in the 1970s appears as a model for how we can develop art education today. The need for integration projects, like *Tillsammansdagen* for immigrants and Swedes, is probably as big today as it was then. Such an event could help to make the Gothenburg Museum of Art known to large potential audience groups. At the same time we cannot turn the clock back. In today's competitive climate, we cannot with equivalent funds attract 400 people to a lecture, as we did in the 1950s, or 600 children to school holiday activities and 10,000 people to a *Tillsammansdag*, as in the 1970s. Outreach demands so much more of

också ter sig möjligt, är att vi går mot en ny struktur där museets medarbetare i större utsträckning arbetar i projektgrupper kring en utställning eller en målgrupp. Konstpedagogerna utgör en resurs och en länk inte bara mellan konst och publik utan mellan museets inre arbete och publiken, som fungerar åt båda hållen. Pedagogerna behövs för att representera den publik de möter dagligen, som är av det mest mångskiftande slag och därmed försedd med helt skilda förutsättningar att ta till sig konsten. Erfarenheter tas tillvara, och genom att finnas med i utställningsprocesserna från början mognar också kunskapen om utställningarna fram, liksom idéer till att gripa sig an konsten på nya sätt. Parallellt med detta kan jag tänka mig att det pedagogiska uppdraget återigen involverar fler intendenten och andra medarbetare. En pedagogisk verksamhetsidé kan knyta en utställningsproduktion till sig, i stället för vice versa.

both content and marketing today. In addition, museum work has become more complicated and time-consuming due to changes in working methods and increased security considerations.

What does the future hold? A desirable scenario, which also seems possible at present, is that we move towards a new structure in which the museum's employees work to a greater extent in project groups around an exhibition or a target group. The art educators are a resource and a link not only between art and the audience but between the museum's internal work and the audience, which works in both directions. The art educators are needed to represent the audience they meet daily, which is extremely diverse and thus variously equipped to assimilate art. Experiences are utilized and knowledge of the exhibitions also matures through participation in the exhibition processes from the start, as well as ideas for approaching art in new ways. In parallel with this scenario, I can imagine that more curators and other employees are again involved in the educational task. An idea for an educational activity can give rise to an exhibition production, instead of vice versa.

TRANSLATED FROM SWEDISH
BY JANET COLE

1. Göteborgs Museum grundades 1861 i Ostindiska huset vid hamnkanalen. 1925 öppnade konstmuseet i en egen byggnad vid Götaplatsen.
2. Befattningen innehades på deltid av konstnären Berndt Lindholm (1841–1914) under perioden 1877–1906. Göteborgs Konstförening stod för förvärven. Se exempelvis: Carl Lagerberg, "Styrelsens för Göteborgs Museum årsberättelse för 1894 med bilagor", *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* nr 20 1895, s. 3.
3. Det var fil. dr Axel L Romdahl som rekryterades som intendent. Carl Lagerberg, *Göteborgs Museum. Årstryck 1907*, Göteborg 1907 (avser år 1906), s. 12. Romdahl kom att stanna på sin post fram till pensioneringen 1947.
4. För pedagogiska aspekter på samlingarnas presentation och de tillfälliga utställningarna på Göteborgs Museums Konstavdelning och på Göteborgs konstmuseum hänvisar jag till Jeff Werners och Kristoffer Arvidssons genomgångar av hängningstraditionen som med fördel kan samläsas med historiken för konstepagogiken: *Skiascope 1. Hängda och utställda – om hängningarnas och utställningarnas historia på Göteborgs konstmuseum*, Göteborgs konstmuseums skriftserie, Göteborg 2009,.
5. Jeff Werner, "Häng dem högt!", *Skiascope 1. Hängda och utställda – om hängningarnas och utställningarnas historia på Göteborgs konstmuseum*, Göteborgs konstmuseums skriftserie, Göteborg 2009, s. 122.
6. Öppetiderna var måndag–lördag klockan 11–15, söndagar 13–15, varav måndag, tisdag och fredag var avgiftsbelagda dagar medan onsdag, torsdag och lördag samt söndagar och helgdagar var avgiftsfria. Se exempelvis: Lagerberg 1907.
7. Beslutet om betaldagar respektive fridagar ledde till att besöken styrdes till fridagarna. Av 108 000 besökare år 1901 kom hela 103 000 på fridagarna. Carl Lagerberg, "Styrelsens för Göteborgs Museum årsberättelse för 1901", *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* nr 30 1902, s. 1–2. Den som ville ha större exklusivitet i sitt besök kunde således välja att betala för sig.
8. Carl Lagerberg, "Styrelsens för Göteborgs Museum årsberättelse för 1900", *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* nr 18 1901, s. 2; Carl Lagerberg, *Göteborgs Museum. Årstryck 1920*, Göteborg 1920, s. 25. Årstrycken avhandlar föregående verksamhetsår.
9. 50 öre år 1900 motsvarar 25 kronor idag medan 50 öre 1925 är nere på 12,50 kronor. Omvandlingstabell på Myntkabinettets hemsida, <http://www.myntkabinettet.se>, 2010-12-01.
10. Carl Lagerberg, *Göteborgs Museum. Årstryck 1910*, Göteborg 1910, s. 15–17.
11. Lagerberg 1907, s. 50.
12. *Svensk Lärartidning* nr 3 (890), 18 januari 1899, s. 3, <http://www.runeberg.org/svlarid/1899/0040.html>, 2010-09-15.
13. Antingen förekom pedagogisk verksamhet inte alls, eller så ansågs den inte värd att omnämna i årsberättelsen.
14. Ordet "demonstration" dyker upp som benämning på visning, som fortsatt användes parallellt. Se till exempel: Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1922 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning", *Göteborgs Museum. Årsberättelse 1923*, Göteborg 1923, s. 56. Det framgår inte om det föreligger någon skillnad mellan demonstration och visning. Demonstration betyder enligt svensk ordbok "åskådlig föreläsning och förklaring av föremål".
15. Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1909 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning", *Göteborgs Museum. Årsberättelse 1910*, Göteborg 1910, s. 54. Exempel på grupper är folkskollärare och lärarinnor (kurser på begäran av folkskolestyrelsen) sommarkurser, föreläsningar och visningar för arbetslösa, verkstadsarbetare och typografer, handarbetsseminarier och sjuksköterskekurser, tecknings- och slöjdlärokurser och så vidare. Ofta rörde det sig om enkönade grupper från flickläroverk, regementen och skeppsbesättningar.
16. Det framstår nästan som att det var intendenten själv som bjöd eleverna på sin tid och sin kunskap, även om det i realiteten var museet som stod för kostnaden. Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1908 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning", *Göteborgs Museum. Årsberättelse 1909*, Göteborg 1909, s. 54.
17. Ämnena inom en serie kunde vara *Konsten och livet*, *Gravyrer*, *Per Hasselberg*, *Anders Zorns raderingar*, *Skisser och studier*.
18. Axel L Romdahl, "Konstavdelningen", *Göteborgs Museum. Årstryck 1934*, Göteborg 1934, s. 83.

NOTES

1. The Gothenburg Museum (Göteborgs Museum) was founded in 1861 in the East India House on the harbour canal. In 1925 the museum of art opened in its own building on Götaplatsen.
2. The post was held part-time by the artist Berndt Lindholm (1841–1914) during the period 1877–1906. The Gothenburg Society of Arts (Göteborgs Konstförening) was responsible for the acquisitions. See for example: Carl Lagerberg, 'Styrelsens för Göteborgs Museum årsberättelse för 1894 med bilagor', *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* no. 20 1895, p. 3.
3. Dr Axel L. Romdahl was recruited as curator. Carl Lagerberg, *Göteborgs Museum: Årstryck 1907*, Gothenburg 1907 (refers to 1906), p. 12. Romdahl remained in his post until his retirement in 1947.
4. For educational aspects of the collections' presentation and the temporary exhibitions at the Gothenburg Museum's Art Department and at the Gothenburg Museum of Art, please refer to Jeff Werner and Kristoffer Arvidsson's reviews of the hanging tradition, which may be read to advantage together with the history of art education: *Skiascope 1: Permanent Hangings – Temporary Exhibitions. On the History of Collection Display and Exhibitions at Göteborg Museum of Art*, Gothenburg Museum of Art Publication Series, Gothenburg 2009.
5. Jeff Werner, 'Hang 'em High!', *Skiascope 1: Permanent Hangings – Temporary Exhibitions. On the History of Collection Display and Exhibitions at Göteborg Museum of Art*, Gothenburg Museum of Art Publication Series, Gothenburg 2009, p. 125.
6. Opening hours were Monday–Saturday 11–15 and Sunday 13–15. Admission was charged on Monday, Tuesday and Friday, while admission was free on Wednesday, Thursday and Saturday as well as Sunday and public holidays. See for example: Lagerberg 1907.
7. The decision on charging and non-charging days led to visits being steered towards non-charging days. Of 108,000 visitors in 1901 a full 103,000 came on non-charging days. Carl Lagerberg, 'Styrelsens för Göteborgs Museum årsberättelse för 1901', *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* no. 30 1902, pp. 1–2. Anyone wanting a more exclusive visit could thus choose to visit on a charging day.
8. Carl Lagerberg, 'Styrelsens för Göteborgs Museum årsberättelse för 1900', *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* no. 18 1901, p. 2; Carl Lagerberg, *Göteborgs Museum: Årstryck 1920*, Gothenburg 1920, p. 25. The yearbooks deal with the previous financial year.
9. SEK 0.50 in 1900 is equivalent to SEK 25 today, while SEK 0.50 in 1925 is equivalent to SEK 12.50 today. Conversion table on the Royal Coin Cabinet's website, <http://www.myntkabinettet.se>, 1 December 2010.
10. Carl Lagerberg, *Göteborgs Museum: Årstryck 1910*, Gothenburg 1910, pp. 15–17.
11. Lagerberg 1907, p. 50.
12. *Svensk Lärartidning* no. 3 (890), 18 January 1899, p. 3, <http://www.runeberg.org/svlarid/1899/0040.html>, 15 September 2010.
13. Either educational activities did not take place at all, or they were not considered worth mentioning in the annual report.
14. The word 'demonstration' crops up as a term for guided tour, which continued to be used in parallel. See for example: Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1922 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning', *Göteborgs Museum: Årsberättelse 1923*, Gothenburg 1923, p. 56. It is not evident whether there is any difference between the terms demonstration and guided tour. According to a Swedish dictionary, demonstration means 'a clear showing and explanation of objects'.
15. Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1909 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning', *Göteborgs Museum: Årsberättelse 1910*, Gothenburg 1910, p. 54. Groups included elementary

19. Romdahl 1909, s. 54.
20. Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1913 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning", *Göteborgs Museum. Årsberättelse 1914*, Göteborg 1914, s. 64.
21. Werner 2009, s. 94–96.
22. Carl Lagerberg, *Vägledning för besökande i Göteborgs Musei konstafdelning*, Göteborg (1891) 1900. 1893 kallas motsvarande utgåva "Katalog", vilket är en mer adekvat beteckning. Planskiss finns då inte med.
23. Lagerberg 1901, s. 1.
24. Den konsthistoriska beskrivningen av skulpturerna författades av professorn i estetik samt litteratur- och konsthistoria vid Göteborgs högskola, Karl Warburg. Berndt Lindholm, "Musei konstafdelnings utveckling år 1896", *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* nr 24 1897, s. 10.
25. *Ur Göteborgs samlingar*, red. Carl Lagerberg, Göteborg 1903.
26. Axel L Romdahl, *Konstmonologer*, Stockholm (1911) 1921.
27. Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1920 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning", *Göteborgs Museum. Årstryck 1921*, Göteborg 1921, s. 72.
28. Axel L Romdahl, intervju, *Sveriges Radio* 1947-04-09.
29. Romdahl, *Konstmonologer* 1921, s. 15.
30. Det var Anna Lena Lindberg som införde begreppet "den karismatiska hållningen" i Sverige genom sin avhandling. Anna Lena Lindberg, *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*, diss. Lunds universitet 1988, Lund (1990) 1991, s. 16. Lindberg stöder sig i sin tur på: Pierre Bourdieu och Alain Darbel, "Museerna och deras publik", *Konstsociologi*, red. Sven Sandström, Lund 1970, s. 94.
31. Lindberg 1991, s. 14–16.
32. Romdahl, *Konstmonologer* 1921, s. 38.
33. Romdahl, *Konstmonologer* 1921, s. 4.
34. Werner 2009, s. 92, 118, 132–134.
35. Axel L Romdahl, "Konstavdelningen. Berättelse år 1936", *Göteborgs Museum. Årstryck 1937*, Göteborg 1937, s. 55.
36. Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1925 rörande Konstmuseet", *Göteborgs Museum. Årstryck 1926–1927*, Göteborg 1927, s. 12.
37. Axel L Romdahl, "Berättelse för år 1924 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning", *Göteborgs Museum. Årstryck 1925*, Göteborg 1925, s. 64.
38. Skiopikon är föregångaren till diabilprojektorn och användes på Göteborgs konstmuseum första gången 1933. Samma år genomfördes också den första filmvisningen. Romdahl 1934, s. 83.
39. Romdahl 1937, s. 56.
40. Axel L Romdahl, "Konstavdelningen. Berättelse år 1932", *Göteborgs Museum. Årstryck 1933*, Göteborg 1933, s. 118–119.
41. Promenadkonserten innehöll även presentationer av konsten. Axel L Romdahl, "Konstavdelningen. Berättelse år 1938", *Göteborgs Museum. Årstryck 1939*, Göteborg 1939, s. 53.
42. Exempel på sådana evenemang är festbanketten vid Göteborgs Musei 75-årsjubileum 1936 och en bokad soiré för Göteborgs högskolas lärare med damer 1939. Romdahl 1937, s. 56; Axel L Romdahl, "Konstavdelningen. Berättelse år 1939", *Göteborgs Museum. Årstryck 1940*, Göteborg 1940, s. 39–40; Årstryck från 1940-talet.
43. Romdahl 1933, s. 118; Romdahl 1937, s. 55–56.
44. Romdahl 1940, s. 52–53. Att noggrant föra loggbok över visningarna återupptogs under 1980- och 1990-talen.
45. Axel L Romdahl, *Göteborgs konstmuseum. Vägledning för besökande*, Göteborg 1925.
46. Axel L Romdahl, *Göteborgs konstmuseum. 200 bilder med inledande text av Axel L. Romdahl*, Göteborg 1925.
47. *Göteborgs konstmuseum. Vägledning för besökande*, Göteborg 1931.
48. Axel L Romdahl, *Gothenburg Museum of Art. Old Masters. Illustrated catalogue*, Göteborg 1935.
49. Axel L Romdahl, *Att se i Göteborgs konstmuseum. Vägledning för besökare*, Göteborg 1942, s. 3.
50. Romdahl 1942, s. 36.
51. Katalogen var uppdelad i måleri, miniaturer och skulpturer och inom varje kategori sorterad efter land. En lista över donatorerna fanns också. *Göteborgs konstmuseum. Katalog*, Göteborg 1948.
52. Axel L Romdahl, "Konstavdelningen. Berättelse för år 1941", *Göteborgs Museum. Årstryck 1942*, Göteborg 1942, s. 40.
53. Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1951–1952*, Göteborg 1952, s. 213–214.

- school teachers (courses at the request of the elementary school board), summer courses, lectures and guided tours for the unemployed, engineering workers and printers, needlework courses and courses for nurses, courses for art and handicraft teachers and so on. These were often single-sex groups from girls' high schools, regiments and ships' crews.
16. It appears almost as if the curator himself offered pupils his time and knowledge, although in reality the museum defrayed the cost. Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1908 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning', *Göteborgs Museum: Årsberättelse 1909*, Gothenburg 1909, p. 54.
17. The subjects of a series could be *Konsten och livet* [Art and Life], *Gravyrer* [Engravings], *Per Hasselberg, Anders Zorns raderingar* [Anders Zorn's Etchings], and *Skisser och studier* [Sketches and Studies].
18. Axel L. Romdahl, 'Konstavdelningen', *Göteborgs Museum: Årstryck 1934*, Gothenburg 1934, p. 83.
19. Romdahl 1909, p. 54.
20. Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1913 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning', *Göteborgs Museum: Årsberättelse 1914*, Gothenburg 1914, p. 64.
21. Werner 2009, pp. 94–96.
22. Carl Lagerberg, *Vägledning för besökande i Göteborgs Musei konstafdelning*, Gothenburg (1891) 1900. In 1893 the equivalent edition is called a 'Catalogue', which is a more adequate term. A floor plan is not included at that time.
23. Lagerberg 1901, p. 1.
24. The art historical description of the sculptures was written by the professor of aesthetics and history of literature and art at the University of Gothenburg, Karl Warburg. Berndt Lindholm, 'Musei konstafdelnings utveckling år 1896', *Göteborgs Stadsfullmäktiges Handlingar* no. 24 1897, p. 10.
25. *Ur Göteborgs samlingar*, ed. Carl Lagerberg, Gothenburg 1903.
26. Axel L. Romdahl, *Konstmonologer*, Stockholm (1911) 1921.
27. Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1920 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning', *Göteborgs Museum: Årstryck 1921*, Gothenburg 1921, p. 72.
28. Axel L. Romdahl, interview, *Sveriges Radio* 9 April 1947.
29. Romdahl, *Konstmonologer* 1921, p. 15.
30. Anna Lena Lindberg introduced the concept of 'the charismatic approach' in Sweden in her dissertation. Anna Lena Lindberg, *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier*, diss. Lund University 1988, Lund (1990) 1991, p. 16. Lindberg in her turn cites: Pierre Bourdieu and Alain Darbel, 'Museerna och deras publik', *Konstsociologi*, ed. Sven Sandström, Lund 1970, p. 94.
31. Lindberg 1991, pp. 14–16.
32. Romdahl, *Konstmonologer* 1921, p. 38.
33. Romdahl, *Konstmonologer* 1921, p. 4.
34. Werner 2009, pp. 92, 118, 132–134.
35. Axel L. Romdahl, 'Konstavdelningen: Berättelse år 1936', *Göteborgs Museum: Årstryck 1937*, Gothenburg 1937, p. 55.
36. Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1925 rörande Konstmuseet', *Göteborgs Museum: Årstryck 1926–1927*, Gothenburg 1927, p. 12.
37. Axel L. Romdahl, 'Berättelse för år 1924 rörande Göteborgs Musei Konstavdelning', *Göteborgs Museum: Årstryck 1925*, Gothenburg 1925, p. 64.
38. The sciopticon is the forerunner of the slide projector and was used at the Gothenburg Museum of Art for the first time in 1933. That year the first film show was also implemented. Romdahl 1934, p. 83.
39. Romdahl 1937, p. 56.
40. Axel L. Romdahl, 'Konstavdelningen: Berättelse år 1932', *Göteborgs Museum: Årstryck 1933*, Gothenburg 1933, pp. 118–119.

54. Alfred Westholm, "Konstmuseet. Berättelse för 1948 och 1949", *Göteborgs Museum. Årstryck 1949–1950*, Göteborg 1950, s. 88.
55. Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1954*, Göteborg 1954, s. 22–23; Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1955/56*, Göteborg 1956, s. 30–31. Vid den här tiden är det tveksamt om Arbetarnas Bildningsförbund längre lockade arbetarklassen till sin föreläsningsverksamhet. Troligare är att det i likhet med övriga arrangemang snarare var medelklassen som kom.
56. Axel L. Romdahl, "Konstmuseet. Berättelse för år 1946", *Göteborgs Museum. Årstryck 1947*, Göteborg 1947, s. 49.
57. Romdahl, radiointervju 1947.
58. Romdahl, radiointervju 1947.
59. Monica Strandell, "Historik. Konstfrämjandets historia", <http://www.konstframjandet.se>, 2011-03-04
60. Maj-Britt Wadell, "Det konstvetenskapliga ämnets bakgrund vid Göteborgs Universitet fram till 1996", <http://hum.gu.se/institutioner/konst-och-bildvetenskap/ominstitutionen/hist/1996>, 2008-11-29. Förebilden fanns på Harvard-universitetet.
61. Museets motivering för tillsättningen av tjänsten inför Stadsfullmäktige var just planläggandet av dessa kontakter. Westholm 1954, s. 29; Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1953*, Göteborg 1953, s. 26.
62. Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1956–1966*, Göteborg 1969, s. 79–80.
63. Westholm 1969, s. 78.
64. Konstfilmer, med tillhörande konstföredrag, började visas av Nils Ryndel 1952. Westholm 1956, s. 30.
65. Nils Ryndel, "Gruppstudium av konst", *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1951–1952*, Göteborg 1952, s. 240. Citatet för tankarna till den legendariske konstpedagogen Carlo Derkert, som vid ungefär samma tid ofta inledde visningen med att snubbla i Nationalmuseums stora trappa, för att avdramatisera ämnet och skapa en direkt kontakt med sin grupp. Margareta Gynning, "Historien är en del av nuet", *Valör* nr 4 2003, s. 5.
66. Ryndel 1952, s. 236–240.
67. Ryndel 1952, s. 241.
68. Lärarna rekryterades via Göteborgs Skolförenings museikommitté. Harry Nolby, "Demonstrationsverksamheten för skolbarn vid Göteborgs museum", *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1948–1949*, Göteborg 1949, s. 12–16.
69. Nolby 1949, s. 13–15. Under åren 1948–1949 ägde 69 sådana museilektioner rum på konstmuseet, med i medeltal 30 elever per klass. Museilektionerna var endast 30–40 minuter långa och hade fastlagt innehåll. Det presenterades i en broschyr, under titlarna *Landskap och folkliusskildringar från mitten av 1800-talet, Färgens betydelse i modernt måleri, Verklighetsskildring och stämningsmåleri från slutet av 1800-talet och Hur en skulptur kommer till*.
70. Nolby 1949, s. 13, 16.
71. Från 1952 till 1953 ökade andelen skolbesök med hela 80 procent. Westholm 1954, s. 31.
72. Westholm 1956, s. 42.
73. Westholm 1953, s. 30.
74. Som exempel på pedagogiska utställningar kan *Material och teknik* (1952) nämnas. Under två års tid arrangerade man hela sju "vetenskapliga utställningar av pedagogisk art". Westholm 1952, s. 208–209.
75. Romdahl 1942, s. 42.
76. Den övergripande rubriken för all den utåtriktade verksamheten är dock "Föreläsningsverksamhet". Westholm 1969, s. 78–81.
77. Westholm 1953, s. 28–29; Westholm 1954, s. 26.
78. Alfred Westholm och Nils Ryndel, *Göteborgs konstmuseum. 103 målningar*, Stockholm 1952.
79. Westholm och Ryndel 1952, s. 26, 18.
80. Westholm och Ryndel, 1952, s. 9, 18.
81. Alfred Westholm, *The Gothenburg Art Gallery. A Short Guide*, Göteborgs konstmuseums småskrifter nr 1, Göteborg 1953; Nils Ryndel, *Nordiskt nutidsmåleri i Göteborgs konstmuseum*, Göteborgs konstmuseums småskrifter nr 3, Göteborg 1952; Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Vägledning*, Göteborgs konstmuseums småskrifter nr 5, Göteborg 1955.
82. Karin Aasma i telefonintervju med författaren, 2010-12-15.

41. The promenade concert also included art presentations. Axel L. Romdahl, 'Konstavdelningen: Berättelse år 1938', *Göteborgs Museum. Årstryck 1939*, Gothenburg 1939, p. 53.
42. Such events included the banquet on the occasion of the Gothenburg Museum's 75th anniversary in 1936 and a pre-booked soiré for the University of Gothenburg's staff and ladies in 1939. Romdahl 1937, p. 56; Axel L. Romdahl, 'Konstavdelningen: Berättelse år 1939', *Göteborgs Museum. Årstryck 1940*, Gothenburg 1940, pp. 39–40; Yearbooks from the 1940s.
43. Romdahl 1933, p. 118; Romdahl 1937, pp. 55–56.
44. Romdahl 1940, pp. 52–53. Keeping a careful logbook of guided tours was resumed in the 1980s and 1990s.
45. Axel L. Romdahl, *Göteborgs konstmuseum: Vägledning för besökande*, Gothenburg 1925.
46. Axel L. Romdahl, *Göteborgs konstmuseum: 200 bilder med inledande text av Axel L. Romdahl*, Gothenburg 1925.
47. *Göteborgs konstmuseum: Vägledning för besökande*, Gothenburg 1931.
48. Axel L. Romdahl, *Gothenburg Museum of Art: Old Masters. Illustrated catalogue*, Gothenburg 1935.
49. Axel L. Romdahl, *Att se i Göteborgs konstmuseum: Vägledning för besökare*, Gothenburg 1942, p. 3.
50. Romdahl 1942, p. 36.
51. The catalogue was divided into painting, miniatures and sculptures and each category was grouped by country. A list of the donors was also included. *Göteborgs konstmuseum: Katalog*, Gothenburg 1948.
52. Axel L. Romdahl, 'Konstavdelningen: Berättelse för år 1941', *Göteborgs Museum. Årstryck 1942*, Gothenburg 1942, p. 40.
53. Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1951–1952*, Gothenburg 1952, pp. 213–214.
54. Alfred Westholm, 'Konstmuseet: Berättelse för 1948 och 1949', *Göteborgs Museum. Årstryck 1949–1950*, Gothenburg 1950, p. 88.
55. Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1954*, Gothenburg 1954, pp. 22–23; Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1955/56*, Gothenburg 1956, pp. 30–31. It is doubtful whether the Workers' Educational Association still attracted the working class to its lecture activities at this time. It is more likely that instead the middle class attended them, like other organized activities.
56. Axel L. Romdahl, 'Konstmuseet: Berättelse för år 1946', *Göteborgs Museum. Årstryck 1947*, Gothenburg 1947, p. 49.
57. Romdahl, radio interview 1947.
58. Romdahl, radio interview 1947.
59. Monica Strandell, 'Historik. Konstfrämjandets historia', <http://www.konstframjandet.se>, 4 March 2011
60. Maj-Britt Wadell, 'Det konstvetenskapliga ämnets bakgrund vid Göteborgs Universitet fram till 1996', <http://hum.gu.se/institutioner/konst-och-bildvetenskap/ominstitutionen/hist/1996>, 2008-11-29. The model was Harvard University.
61. The museum's justification to the City Council for the appointment to the post was the planning of these contacts. Westholm 1954, p. 29; Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1953*, Gothenburg 1953, p. 26.
62. Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1956–1966*, Gothenburg 1969, pp. 79–80.
63. Westholm 1969, p. 78.
64. Art films, together with art lectures, began to be shown in 1952 by Nils Ryndel. Westholm 1956, p. 30.
65. Nils Ryndel, 'Gruppstudium av konst', *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 1951–1952*, Gothenburg 1952, p. 240. The quotation leads the thoughts to the legendary art educator Carlo Derkert, who at around the same time often began his guided tour by stumbling on

83. Nils Ryndel arbetade med filmer som *Vampyr och Madonna* (1973), om Edvard Munchs konst och en film om Ragnar Sandberg. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för 1973*, stencil, Göteborgs konstmuseum.
84. Philippa Nanfeldt, intervju med Barbro Ahlfort, 2010-10-26, Göteborgs konstmuseum; Lena Boëthius i samtal med författaren, 2010-11-04; Philippa Nanfeldt, intervju med Håkan Wettre, 2010-10-28, Göteborgs konstmuseum.
85. Aasma 2010.
86. Aasma 2010. Eva Nordenson (f. 1925), som förestod Avdelningen för konstbildning på Nationalmuseum 1970–1977 vittnar också om att det fanns stora ekonomiska resurser, att pedagogiken fick stort utrymme och gehör, och att verksamheten var mer spontan: ”Det är mer proffsigt, schemalagt och riktat [idag]. På min tid var det mer ad hoc.” Eva Nordenson i telefonintervju med författaren, 2010-10-28.
87. Göteborgs Skolförnings museikommitté var etablerad redan på 1940-talet. Den Museikommitté som här avses började arbeta 1971. Claes Åberg, *Mötesprotokoll från sammanträde med museinämndens och skolstyrelsens presidier med flera*, 1977-04-22, Region- och Stadsarkivet med Folkrorelsernas Arkiv, Göteborg.
88. Håkan Wettre vittnar om hur det kunde gå till. Som 23-årig student gick han 1968 in på konstmuseet och frågade om det fanns jobb och fick kort därefter börja med skollektioner och vuxenvisningar. ”Karin Aasma kunde ringa och fråga: –Kan du ta barocken för en sjundeklass på torsdag förmiddag? Man gick dit och kollade, hade sin klass och sen skickade man en räkning på 30 kr.” Skolklasserna var från mellanstadiet och uppåt. Allt material fick Wettre samla själv. Han var en av ungefär fem timavlönade. Nanfeldt, intervju med Wettre, 2010.
89. Flera Göteborgsmuseer hade ända fram till 1970 fortsatt att använda sig av museilärarna från skolkhåll, avlönade av skolstyrelsen. Konstmuseet hade börjat anlita studenter. En utredning 1970 fastslog att det var viktigt att visningspersonalen även fortsättningsvis rekryterades bland lärare. Astrid Andersson, *Mötesprotokoll. Möte med representanter för skola och museum*, 1970-06-24, Region- och Stadsarkivet med Folkrorelsernas Arkiv, Göteborg. När museilektorerna rekryterades 1966 kom en del av dem från skolans håll. Aasma 2010.
90. Björn Fredlund i telefonintervju med författaren, 2011-01-28.
91. Åberg 1977.
92. Ahlfort vittnar om hur det när hon fick tjänsten blev protester bland studenter med högre konst-historiska meriter och visningsvana. Hon kände sig ifrågasatt av konstmuseichefen utifrån sin studiebakgrund och det sätt hon blivit rekryterad på, utan museichefens insyn. Ahlfort 2010.
93. Ahlfort innehade en halvtidstjänst med så kallad uppehållslön. Ahlfort berättar också att hon visserligen fick något färre undervisningstimmar än i sin tidigare lärartjänst, men bara en tredjedel av lönen. Ahlfort 2010.
94. Önskemål om att få möjlighet att sätta sig in i utställningsplanering framfördes även inom den nygrundande nationella intresseorganisationen FUISM (Föreningen för Undervisning i Svenska Museer).
95. Åberg 1977.
96. Antalet genomförda lektioner på Göteborgs konstmuseum med Konsthallen Göteborg låg under större delen av 1970-talet på omkring 280 per år.
97. *Bildstudier över ett tema*, fyra olika kompendier för lågstadiet till och med gymnasiet, Göteborgs konstmuseums arkiv. De första delarna var troligtvis färdiga 1975.
98. I projektet *Bildstudier över ett tema* ingick följande rubriker: *Årstiderna*, *Barn*, *Djur* och *Havet* (låg-stadiet), *Familjen*, *Havet* och *Porträtt* (mellanstadiet), *Porträtt*, *Kläder*, *Havet* och *Samhällsbilder* (hög-stadiet), *Porträtt*, *Samhällsbilder* och *Abstraktion* (gymnasiet). Det betonas att materialet förutom i teckning även kan användas i svenska, historia, samhällskunskap och textilslöjd.
99. Filmen följer en tredjeklass i arbetet med temat ”familjeepisoder”. *Se och göra själv!*, tryckt lärarhand-ledningsfolder, Göteborg 1976.
100. Aasma 2010.
101. Måleri- respektive dockverkstad fanns också med på 1969 års program. Andra exempel på verkstadsarbete är pyssel-, drama-, lek-, blomster-, collage- och byggverkstäder.
102. Karin Pegelow, *Göteborgs konstmuseum med presentation av tillbyggnaden från 1968*, 3-betygsuppsats, Lunds universitet, Lund 1972, s. 22.
103. Lokalen har kallats caféet, Studion och på senare år Studio 2.

- Nationalmuseum’s grand staircase, to defuse the situation and create direct contact with his group. Margareta Gynning, ‘Historien är en del av nuet’, *Valör* no. 4 2003, p. 5.
66. Ryndel 1952, p. 236–240.
67. Ryndel 1952, p. 241.
68. The teachers were recruited through the Gothenburg School Association’s museum committee. Harry Nolby, ‘Demonstrationsverksamheten för skolbarn vid Göteborgs museum’, *Göteborgs konstmuseum: Årstryck 1948–1949*, Gothenburg 1949, p. 12–16.
69. Nolby 1949, p. 13–15. In the years 1948–1949, 69 such museum lessons took place at the museum of art, with an average of 30 pupils per class. These museum lessons only lasted 30–40 minutes and had a fixed content. This was presented in a brochure, under the titles *Landskap och folkliusskildringar från mitten av 1800-talet* [Mid-19th Century Landscape and Scenes from Everyday Life], *Färgens betydelse i modernt måleri* [The Importance of Colour in Modern Painting], *Verklighetsskildring och stämningmåleri från slutet av 1800-talet* [Realistic Portrayal and Evocative Painting of the Late 19th Century], and *Hur en skulptur kommer till* [How a sculpture is made].
70. Nolby 1949, p. 13, 16.
71. From 1952 to 1953 the proportion of school visits rose by fully 80%. Westholm 1954, p. 31.
72. Westholm 1956, p. 42.
73. Westholm 1953, p. 30.
74. *Material och teknik* [Materials and Technique] (1952) may be mentioned as an example of educational exhibitions. A total of seven ‘scholarly exhibitions of an educational nature’ were organized during a two-year period. Westholm 1952, pp. 208–209.
75. Romdahl 1942, p. 42.
76. The overall title for all external activities is, however, ‘Lecture activities’. Westholm 1969, pp. 78–81.
77. Westholm 1953, pp. 28–29; Westholm 1954, p. 26.
78. Alfred Westholm and Nils Ryndel, *Göteborgs konstmuseum: 103 målningar*, Stockholm 1952.
79. Westholm and Ryndel 1952, pp. 26, 18.
80. Westholm and Ryndel, 1952, pp. 9, 18.
81. Alfred Westholm, *The Gothenburg Art Gallery: A Short Guide*, Göteborgs konstmuseums småskrifter no. 1, Gothenburg 1953; Nils Ryndel, *Nordiskt nutidsmåleri i Göteborgs konstmuseum*, Göteborgs konstmuseums småskrifter no. 3, Gothenburg 1952; Alfred Westholm, *Göteborgs konstmuseum: Vägledning*, Göteborgs konstmuseums småskrifter no. 5, Gothenburg 1955.
82. Karin Aasma in a telephone interview with the author, 15 December 2010.
83. Nils Ryndel worked on films such as *Vampyr och Madonna* [Vampire and Madonna] (1973), about the art of Edvard Munch and a film about Ragnar Sandberg. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för 1973*, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
84. Philippa Nanfeldt, interview with Barbro Ahlfort, 26 October 2010, Gothenburg Museum of Art; Lena Boëthius in conversation with the author, 4 November 2010; Philippa Nanfeldt, interview with Håkan Wettre, 28 October 2010, Gothenburg Museum of Art.
85. Aasma 2010.
86. Aasma 2010. Eva Nordenson (b. 1925), who was head of the department for art education at Nationalmuseum 1970–1977, also confirms that there were large financial resources, that education was given considerable scope and support, and that activities were more spontaneous: ‘It’s more professional, scheduled and focused [today]. In my day it was more ad hoc.’ Eva Nordenson in a telephone interview with the author, 28 October 2010.
87. The Gothenburg School Association’s museum committee was established as early as the 1940s. The Museum Committee referred to here began work in 1971. Claes Åberg, *Mötesprotokoll från sammanträde med museinämndens och skolstyrelsens presidier med flera*, 22 April 1977, Regional and City Archive and the Popular Movements’ Archive, Gothenburg.

104. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1973*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
105. Filmklubben var ständigt fulltecknad. Målarskolan och filmklubben bedrevs i samarbete med studieförbundet TBV. Ledarna var externa, med undantag av Kristina Mellström (f. 1944), som också vikarierade som pedagogiskt biträde/museilärare 1976–1979. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1978*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv; Samlade program och flygblad om filmklubben och målarskolan, Göteborgs konstmuseums arkiv.
106. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1977*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
107. I Sverige var FUISM drivande. Aasma 2010. Se även Kristoffer Arvidssons text i denna publikation, s. 80–82.
108. Karin Malmquist, "La Cour de miracles. Om publik, pedagogik och konst på Moderna Museet", *Historieboken. Moderna Museet*, red. Anna Tellgren, Stockholm 2008, s. 285. Malmquist bygger på ett publicerat samtal mellan Carlo Derkert, Eva Nordenson från Nationalmuseum och Ingela Lind i "Om konstbildning", *Det gamla museet och utställningarna. En konstabok från Nationalmuseum*, red. Ulf Abel, Stockholm 1973, s. 90–104.
109. Pegelow 1972, s. 21.
110. Malmquist 2008, s. 285.
111. Den portabla utställningen *Guernica* producerades 1971, *Stad* och *Carl Larsson 1972, Carl Larsson II* och *Bild blir till* 1973. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs Konstmuseum för 1972* och dito för 1973, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv. Flera av museilådorna finns på Göteborgs konstmuseum.
112. *Dürer*, museilåda, Göteborgs konstmuseum 1972. Lådan består av en mapp med fem bildskärmar på olika teman, affisch, grammofonskiva och ljudband med musik, diabilder, lärapärm och en uppsättning elevpärmar med fotografier, bildbeskrivningar och textmaterial. Lärapärmen inkluderar arbetsuppgifter för högstadiet respektive gymnasiet.
113. Irja Bergström, "Arbetsuppgifter", *Dürer*, museilåda, Göteborgs konstmuseum 1972.
114. 1970 var det öppet till klockan 18 men tre kvällar i veckan till 21.
115. 1 krona år 1974 motsvarar 5 kronor i dagens penningvärde. Omvandling via myntkabinettets hemsida, <http://www.myntkabinettet.se>, 2010-11-11
116. Verksamheten i Konsthallen under de här åren påminner om Moderna Museets Filialen, 1971–1973, som i historieskrivningen framhålls som en plats för konstpedagogik. Malmquist 2008, s. 286–287.
117. Till sin hjälp hade Wettre Chris Hellsing (f. 1929), som i praktiken fungerade som platschef och hade många kontakter som kunde användas för att hitta lämpliga personer att genomföra verkständer och program. Sedan Anne Pettersson tillträtt 1977 blev verkstadsaktiviteterna för skolor och barnfamiljer alltmer en del i lektorsavdelningens ansvarsområde. Wettre beskriver tidsperioden 1970- och 1980-talen som en produktiv tid då det var enklare att få saker uträttade: mindre byråkrati och inte samma regler inom säkerhets- och konserveringsområdet. Nanfeldt, intervju med Wettre, 2010.
118. Nanfeldt, intervju med Wettre, 2010.
119. Inger Johnson, "En skrift om barnkultur är född!", *Alla barn skapande barn*, Göteborg 1983, s. 3, som berör *KUB-69*, kulturprogrammet som kommunfullmäktige antog 1973.
120. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs Konstmuseum för år 1975*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
121. Nanfeldt, intervju med Wettre, 2010.
122. Lösningen med extrapersonal från förskola/skola fortsatte vid flera större verkstadssatsningar. Hedén 1977.
123. Ylva Ågren, doktorand i barn- och ungdomskultur vid Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, *Barnkultur och föreställningar om barndom*, föredrag på Röhsska museet, Göteborg 2008-10-23.
124. Samarbetspartners i invandrardagen *Tillsammans* var Rädda Barnen, IM (Individuell Människohjälp), fritidsavdelningen vid Socialförvaltningen, stadskansliets invandrarbyrå och museernas informationsbyrå. Hedén 1973.
125. Nanfeldt, intervju med Wettre, 2010.
126. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs Konstmuseum för år 1971*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv. Fram till 1970-talet fanns i Sverige en officiell indelning av Sveriges befolkning i tre

88. Håkan Wettre describes how students were recruited. In 1968 as a 23-year-old student, he went into the museum of art and asked whether there were any jobs. Shortly afterwards he began giving school lessons and adult guided tours. 'Karin Aasma would ring and ask: 'Can you do the baroque for a year 7 class on Thursday morning?' You went in and checked, took the class and then submitted a bill for SEK 30.' The school classes were for the intermediate level of the comprehensive school and upwards. Wettre had to collect all the material himself. He was one of about five employees paid on an hourly basis. Nanfeldt, interview with Wettre, 2010.
89. Up to 1970 several Gothenburg museums had continued using museum educators from schools, paid by the local education authority. The museum of art had begun to use the services of students. An investigation in 1970 established that it was important that the guides were in future recruited among teachers. Astrid Andersson, *Mötesprotokoll: Möte med representanter för skola och museum*, 24 June 1970, Regional and City Archive and the Popular Movements' Archive, Gothenburg. When the museum lecturers were recruited in 1966 some of them came from schools. Aasma 2010.
90. Björn Fredlund in a telephone interview with the author, 28 January 2011.
91. Åberg 1977.
92. Ahlfort describes how her appointment caused protests among students with higher art history qualifications and experience in giving guided tours. She felt called into question by the museum director on the basis of her academic background and the way in which she was recruited, without the museum director's involvement. Ahlfort 2010.
93. Ahlfort held a half-time post with a so-called retention salary. She also says that she certainly had slightly fewer teaching hours than in her previous teaching post, but only a third of the salary. Ahlfort 2010.
94. The wish to have the opportunity to take part of exhibition planning was also expressed in the newly founded professional association FUISM (Association for Teaching in Swedish Museums).
95. Åberg 1977.
96. The number of lessons implemented at the Gothenburg Museum of Art and Konsthallen Göteborg was around 280 per year during most of the 1970s.
97. *Bildstudier över ett tema* [Picture Studies on a Theme], four different compendia for the junior level of the comprehensive school through to the upper secondary school, the Gothenburg Museum of Art's archive. The first volumes were probably completed in 1975.
98. The project *Bildstudier över ett tema* included the following titles: The Seasons, Children, Animals, and The Sea (junior level), The Family, The Sea, and Portraits (intermediate level), Portraits, Clothes, The Sea, and Images of Society (senior level), Portraits, Images of Society, and Abstraction (upper secondary school). It is emphasized that the material can be used in Swedish, history, social studies and textile handicraft in addition to art.
99. The film follows a year 3 class working on the theme 'family episodes'. *Se och göra själv!* [See and Do It Yourself], printed teacher's guide, Gothenburg 1976.
100. Aasma 2010.
101. A painting workshop and a doll workshop were also included in the 1969 programme. Other workshops included handwork, drama, game, flower, collage and building workshops.
102. Karin Pegelow, *Göteborgs konstmuseum med presentation av tillbyggnaden från 1968*, Bachelor dissertation, Lund University, Lund 1972, p. 22.
103. The room has been called the café, the Studio and in recent years Studio 2.
104. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1973*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive.
105. The film club was always fully subscribed. The art school and the film club were run in cooperation with the adult education association TBV. The leaders were external, with the

- socialgrupper: socialgrupp I: högre tjänstemän och större företagare/lantbrukare, socialgrupp II: övriga tjänstemän och företagare/lantbrukare, socialgrupp III: arbetare.
127. Redan 1959 fanns tankar på ett kulturhus i Västra Frölunda och 1965 uppfördes en barack med bibliotek och samlingssal, ett embryo till det Frölunda Kulturhus som invigdes 1980. Eva Halész och Ulla Forsén, *DirektPress Göteborg*, <http://www.direktpress.se>, 2010-12-09. Kulturhuset Blå stället i Angered invigdes 1979. I båda bedrev Göteborgs museer utställnings- och pedagogisk verksamhet, även innan de permanenta byggnaderna stod färdiga.
 128. Diarieuppgift, Region- och Stadsarkivet med Folkrorelsernas Arkiv, Göteborg.
 129. Löfquist började arbeta som museilärare 1982, men det dröjde innan hon fick en fast anställning.
 130. Teckningskonsulenterna var först Erik Ljungman och från 1985 Anita Meienberger.
 131. *Verksamhetsplanering 1984. Fortsatt koncentration på frågor om barn och ungdom*, Göteborgs Museer, Kansliet, 1983-10-10, Region- och Stadsarkivet med Folkrorelsernas Arkiv, Göteborg. Museerna presenterade sitt utbud av studiedagar i en gemensam sammanställning varje läsår. De bjöd också regelbundet in skolornas museiombud till informationskvällar på museerna. *Förslag till program på lokala och regionala studiedagar*, sammanställt av Ingemar Albinsson, Undervisningsavdelningen, Göteborgs skolförvaltning, 1977-08-17, kopia på Göteborgs konstmuseum. Anne Pettersson, *Årsberättelse för undervisningsavdelningen 1987*, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
 132. Skolbesök stimulerades genom lärarfortbildningar, lärarhandledningar, en lärarpärm om museerna på varje skola och hjälp med arbetsblad för eleverna. Lärare gavs möjlighet att komma till museerna redan från klockan 8 på vardagar, liksom hela måndagen då det annars var stängt.
 133. Anmälningssblankett som skickades ut till skolorna 1992, Göteborgs konstmuseums arkiv.
 134. Anne Pettersson, *Årsberättelse för undervisningsavdelningen 1995*, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
 135. Under ett par år köpte KV Konstskola hela 50–60 undervisningstimmar på konstmuseet.
 136. Barbro Löfquist i telefonintervju av författaren, 2011-01-12.
 137. Löfquist 2011.
 138. Exempel på teman ute i salarna är *Måla i Moderna avdelningen* under Barnkulturveckan 1987 och *Porträtt ur museets samlingar* under vinterlovet 1988. Den senare aktiviteten ägde rum på övre etaget, där en målerisession på temat självporträtt hölls för 700 barn! Björn Fredlund, *Verksamhetsberättelse för Göteborgs konstmuseum 1988*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
 139. Löfquist 2011.
 140. *Förslag till användning av överskott från utställningen Nordiskt ljus*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv; Björn Fredlund i telefonintervju av författaren, 2011-01-28.
 141. Arbetet inleddes med att ett flamländskt kuriosakabinett från 1600-talet iordningsställdes som "kabinettsskåp". Möbler och föremål köptes in på auktioner, hos antikhandlare och på resor. En dräkt av 1600-talsnitt syddes upp efter en dräktmodell på en Vermeer-målning. Dräkten användes av Pettersson vid visningar av 1600-talskonst. Fredlund 2011.
 142. "Amerikakistan", med 1800-talsföremål, var flitigt använd och dräkter beställdes. Förutom den holländska borgarkvinnodräkten hörde 1700-talsklänningen för en adelsdam, inspirerad av Alexander Roslins dubbelporätt, till de mest använda. Flitigt använd var också den svarta, heltäckande klänningen från det sena 1800-talet, som sytts upp med förebild i bland annat porträtt av Göthilda Fürstenberg. Anne Pettersson, *Konstmuseets barn- och ungdomsverksamhet 1984*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
 143. Museiverksamheten fastslog mål för förskolan, grundade i kommunens kulturpolitiska program: "Museerna vill verka för ett mänskligt samhälle där människorna inte är andliga passiva konsumenter utan aktiva skapande producenter, anser att en förändring mot ett sådant samhälle måste börja med barnen så långt ner i åldrarna som möjligt, vill ge barnen en förankring i det förgångna – ett historiskt perspektiv på dagens natur- och kulturmiljö [...], vill utveckla den fria fantasin samt förståelsen för bilden som uttrycksmedel och vill lära barnen och förskolepersonalen att använda sina museer och deras resurser." Katarina Barnö och Elisabet Österberg, *Minimuseum för förskolan. En utvärdering*, Lärarhögskolan, Mölndal 1982.
 144. Barnö och Österberg 1982.
 145. *Göteborgs Museer kommer till förskolan*, informationsskrift.
 146. Förskoleprogrammen varade 90 minuter inklusive en skapande del. Satsningen pågick under större delen av 1980-talet. Socialförvaltningen bidrog ekonomiskt. *Göteborgs konstmuseums årsberättelse 1981*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv, liksom årsberättelser för påföljande år.

- exception of Kristina Mellström (b. 1944), who also deputized as an educational assistant/museum educator from 1976–1979. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1978*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive; Collected programmes and flyers for the film club and the art school, the Gothenburg Museum of Art's archive.
106. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1977*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive.
107. In Sweden FUIISM was the driving force. Aasma 2010. See also Kristoffer Arvidsson's text in this publication, p. 79.
108. Karin Malmquist, 'La Cour de miracles: Om publik, pedagogik och konst på Moderna Museet', *Historieboken: Moderna Museet*, ed. Anna Tellgren, Stockholm 2008, p. 285. Malmquist bases this on a published conversation between Carlo Derkert, Eva Nordenson of Nationalmuseum and Ingela Lind in 'Om konstbildning', *Det gamla museet och utställningarna: En konstbok från Nationalmuseum*, ed. Ulf Abel, Stockholm 1973, pp. 90–104.
109. Pegelow 1972, p. 21.
110. Malmquist 2008, p. 285.
111. The portable exhibition *Guernica* was produced in 1971, *Stad* [City] and *Carl Larsson* in 1972, *Carl Larsson II* and *Bild blir till* [An Image is Created] in 1973. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs Konstmuseum för 1972* and ditto for 1973, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive. Several of the museum boxes are to be found at the Gothenburg Museum of Art.
112. *Dürer*, museum box, Gothenburg Museum of Art 1972. The box consists of a portfolio with five displays on various themes, a poster, a gramophone record and music tape, slides, a teacher's file and a set of pupil files with photographs, descriptions of images and text material. The teacher's file includes assignments for the senior level of the comprehensive school and for the upper secondary school.
113. Irja Bergström, 'Arbetsuppgifter', *Dürer*, museum box, Gothenburg Museum of Art 1972.
114. In 1970 the museum was open until 18.00, but until 21.00 three evenings a week.
115. SEK 1 in 1974 is equivalent to SEK 5 in today's monetary value. Conversion via the Royal Coin Cabinet's website, <http://www.myntkabinettet.se>, 11 November 2010.
116. The activities of Konsthallen Göteborg during this period remind one of Moderna Museet's Branch, 1971–1973, which in historical writing is emphasized as a place for art education. Malmquist 2008, pp. 286–287.
117. Wettre was aided by Chris Hellsing (b. 1929), who in practice acted as site manager and had many contacts that could be used to find suitable people to implement workshops and programmes. After Anne Pettersson was appointed in 1977, the workshop activities for schools and families increasingly became part of the lecturers' department's area of responsibility. Wettre describes the 1970s and 1980s as a productive period when it was easier to get things done: less bureaucracy and not the same security and conservation rules. Nanfeldt, interview with Wettre, 2010.
118. Nanfeldt, interview with Wettre, 2010.
119. Inger Johnson, 'En skrift om barnkultur är född!', *Alla barn skapande barn*, Gothenburg 1983, p. 3, which deals with *KUB-69*, the cultural programme adopted by the City Council in 1973.
120. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs Konstmuseum för år 1975*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive.
121. Nanfeldt, interview with Wettre, 2010.
122. The solution of extra staff from preschools and schools continued in connection with several major workshop initiatives. Hedén 1977.
123. Ylva Ägren, postgraduate student of children's and youth culture at the Centre for the Study of Children's Culture, Stockholm University, *Barnkultur och föreställningar om barndom*, lecture at the Röhsska Museum, Gothenburg 23 October 2008.

147. Löfquist 2011.
148. Anne Pettersson, *Årsberättelse för verksamheten för barn och unga 1986*, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
149. Hedén 1977.
150. Hedén 1977, liksom årsberättelser för påföljande år.
151. *Ty så roar det mig att måla* (1985), stillbenutställning i Studion och uppdukad stilleben på femte våningen. Björn Fredlund, *Göteborgs konstmuseums årsberättelse för 1985*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
152. Detta gjordes bland annat under Barnkulturveckan. Det var ett årligt evenemang under 1980-talet på kulturinstitutioner runt om i Göteborg. Till utställningarna knöts studiedagar, lektioner och visningar. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse för 1983*, samt dito 1984 och 1985, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
153. Pettersson var samordnare och utställningsansvarig för evenemanget, som ägde rum tre gånger.
154. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1978*, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
155. De olika rummen visades på olika håll, exempelvis på Blå stället i Angered och i Frölunda Kulturhus, för att senare föras samman på Röhsska museet.
156. Under *Djävulen i Botnaryd* (1980–1981) anlitades två dramapedagoger för dramalek och verkstadsarbete. Under *Kropp & kläder* (1981) höll teckningslärare Anita Meienberger visningar och verkstad. Meienberger var helfinansierad av skolstyrelsen. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse 1981*, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv.
157. Rekordåret 1986 genomfördes 786 visningar och aktiviteter, varav 434 av museilärare Löfquist. Pettersson 1986.
158. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse 1989*, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv. Anne Pettersson hade titeln 1:e intendent, Cecilia Borgström Fälth blev intendent och Karin Åberg-Waern museilärare. Ett politiskt spel gjorde att de öronmärkta pengarna fick tas ur museets egen budget, och således inkräktade på övrig verksamhet. Fredlund 2011.
159. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse 1991*, Göteborgs konstmuseum, stencil, Göteborgs konstmuseums arkiv. Beslutet visade sig vara för drastiskt och från och med höstterminen 1992 sänktes avgiften till 150 kronor.
160. Exempelvis höll intendenten för grafiksamlingen, Küllike Montgomery (f. 1942), egna kurser inom sitt område, men framför allt samarbetade intendenterna inom föreläsningsserier och kursupplägg.
161. Pettersson 1989.
162. Guidegruppens storlek kunde på så vis variera mellan fem till sex under lågsäsong och över tio vid stora utställningar.
163. Alf Ohlén, "Datorn bör stå på museum", *Projekt framtiden. En specialtidning från IBM svenska AB* nr 3 1992, s. 31–33. De som arbetade med projektet från Göteborgs konstmuseums sida var intendent Barbro Löfquist, konservator Veronica Blennow och tekniker Gunnar Blanck.
164. Löfquist 2011.
165. Ohlén 1992, s 32.
166. Löfquist 2011.
167. *Göteborgs Konstmuseum. Dess historia och samlingar*, red. Håkan Wettre, Göteborg 1992.
168. Ombyggnationen finansierades till största delen av Erna och Victor Hasselblads Stiftelse och Sten A Olsson, och inte av kommunen, vilket förklarar varför pedagogikens behov avvisades.
169. Löfquist 2011.
170. 1:e intendenten hade ansvaret för varje led i visnings- och lektionsverksamheten, från bokning till fakturering och löneunderlag för "guiderna".
171. Löfquist 2011.
172. Katalogen innehöll praktisk information kring bokningsförfarande och priser, samt presentation av lektioner för olika stadier, inklusive så kallade "evenemangslektioner", vilket innebar lektioner i tillfälliga utställningar. Lektionerna rabatterades för Göteborgsskolor till 200 kronor för en 45-minuterslektion vid kontant betalning. Skolor från andra kommuner betalade 350 kronor. *Samband och sammanhang. Lektionskatalog hösten 1997 från Göteborgs museer*, Göteborg 1997.
173. *Samband och sammanhang* 1997, s. 5.
174. Jag började själv arbeta som guide på arvodesbasis 1997 och grundar mig här och på andra ställen i avsnittet på egna erfarenheter och minnen.
124. Partners in the immigrant day *Tillsammans* [Together Day] were Save the Children, IM (Individual Human Aid), the leisure department at the social services administration, the city administrative office's immigrant office and the museums' information office. Hedén 1973.
125. Nanfeldt, interview with Wettre, 2010.
126. Karl-Gustav Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs Konstmuseum för år 1971*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive. Until the 1970s Sweden had an official classification of the Swedish population into three social groups: social group I: senior salaried employees and larger businessmen/farmers, social group II: other salaried employees and businessmen/farmers, social group III: workers.
127. There were plans for an arts centre in Västra Frölunda as early as 1959 and a temporary building with a library and assembly hall was built in 1965, an embryo of the Frölunda Arts Centre that opened in 1980. Eva Haléasz och Ulla Forsén, *DirektPress Göteborg*, <http://www.direktpress.se>, 9 December 2010. Blå Stället (Blue Place) Arts Centre in Angered was opened in 1979. Museums of Gothenburg carried on exhibition and educational activities at both, even before the completion of the permanent buildings.
128. Register entry, Regional and City Archive and Popular Movements' Archive, Gothenburg.
129. Löfquist began working as a museum educator in 1982, but it was some time before she received permanent employment.
130. The first art consultant was Erik Ljungman followed by Anita Meienberger from 1985.
131. *Verksamhetsplanering 1984: Fortsatt koncentration på frågor om barn och ungdom*, Museums of Gothenburg, Administrative Office, 10 October 1983, Regional and City Archive and Popular Movements' Archive, Gothenburg. The museums presented their range of study days in a joint list each school year. They also regularly invited the schools' museum representatives to information evenings at the museums. *Förslag till program på lokala och regionala studiedagar*, compiled by Ingemar Albinsson, Education Department, Gothenburg Education Authority, 17 August 1977, copy at the Gothenburg Museum of Art. Anne Pettersson, *Årsberättelse för undervisningsavdelningen 1987*, Gothenburg Museum of Art, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive.
132. School visits were encouraged through in-service teacher training, teacher's guides, a teacher's file about the museums at each school and help with pupil worksheets. Teachers were given an opportunity to visit the museums as early as 8.00 on weekdays, as well as all day Monday when they were otherwise closed.
133. Application form sent to schools in 1992, the Gothenburg Museum of Art's archive.
134. Anne Pettersson, *Årsberättelse för undervisningsavdelningen 1995*, Gothenburg Museum of Art, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive.
135. For a couple of years KV Art School purchased fully 50–60 teaching hours at the museum of art.
136. Barbro Löfquist in a telephone interview by the author, 12 January 2011.
137. Löfquist 2011.
138. Themes in the galleries included *Måla i Moderna avdelningen* [Paint in the Modern Department] during the Children's Culture Week in 1987 and *Porträtt ur museets samlingar* [Portraits from the Museum's Collections] during the winter school holiday in 1988. The latter activity took place on the upper level, where a painting session on the theme of self-portraits was held for 700 children! Björn Fredlund, *Verksamhetsberättelse för Göteborgs konstmuseum 1988*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive.
139. Löfquist 2011.
140. *Förslag till användning av överskott från utställningen Nordiskt ljus*, stencil, the Gothenburg Museum of Art's archive; Björn Fredlund in a telephone interview by the author, 28 January 2011.
141. The work began by getting ready a 17th century Flemish cabinet of curiosities as a 'display cabinet'. Furniture and objects were purchased at auction, from antique shops and on travels.

175. Ann Hatteböl kom från skolvärlden (rektor och kulturutvecklare inom förskola/skola) och anställdes 1997 på en tjänst som motsvarade dagens barnkulturkonsulent.
176. Med ”sokratiska samtal” avses öppna och fördjupade samtal i grupp, ledda av en samtalsledare.
177. Aktiverande övningar gjordes i lektionerna *Ge tanken form* (2001), *Vad säger du med kroppen?* (2004) och *Vilken roll spelar du?* (2004).
178. Studiedagar erbjöds i alltmindre utsträckning men efterfrågades inte heller i högre grad, troligen beroende på skolans försämrade resurser.
179. Vid sidan om lektionsarbetet utgjorde utställningsarbetet en viktig del i 1:e intendent Barbro Löfquists tjänst.
180. Björn Fredlund, ”Förord”, *Paradisfågeln. Möten med det universella. Ett konstprojekt kring skapandeprocessen och barns bilder*. Gunvor Nordström, Uddevalla 2002, s. 3. Förutom utställningar som nämnts tidigare märks under Fredlunds tid *Barn iscensätter konst* (1985) och *Svar på konst* (1988), bägge förmedlade av teckningskonsulent Meienberger, *Fördrivna och förintade* (1990) med teckningar och akvareller av judiska barn under andra världskriget samt *Om Näcken* (2000–2001) av elever från Nordhems-skolan. Efter Fredlunds tid har utställningar av barns bilder inte haft en lika framträdande plats.
181. Till *Wilhelm Hammershøi*-utställningen bjöds konstnärerna Kent Lindfors och Jens Fänge in, och till *Olle Skagerfors*-utställningen Olle Langert och Yngve Brothén. Folke Edwards engagerades som samtalsledare. Programblad i Göteborgs konstmuseums arkiv.
182. *Konstens Göteborg. Nedslag i fyra sekel*, red. Björn Fredlund, Göteborg 2002.
183. Tidigare hade museet stängt klockan 16 flera av veckans dagar. De nya öppettiderna var tisdag 11–18, onsdag 11–21, torsdag 11–18, fredag–söndag 11–17.
184. Exempel på aktiviteter som prövades är visning och verkstad i egen regi eller som kurstillfällen i samarbete med ABF. Andra aktiviteter var barnvisning med anspråkslös (k)ritstund samt kortare visning följd av mer ambitiöst upplagt verkstadsarbete. För mer utförliga redogörelser för den pedagogiska verksamheten under de senaste två åren se: *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 2009*, red. Kristoffer Arvidsson och Jeff Werner, Göteborg 2010, s. 35–38; *Göteborgs konstmuseum. Årstryck 2010*, red. Kristoffer Arvidsson, Per Dahlström och Anna Hyltze, Göteborg 2011. För åren 2004–2008 finns verksamhetsberättelser på Göteborgs konstmuseum.
185. Konstmuseets vänner hade finansierat högtalarvästar men gruppernas storlek var likväl ohanterlig.
186. *Rapport. Besökare, lektioner, visningar och program*, månaderna augusti 2006–januari 2007, Göteborgs konstmuseum; Philippa Nanfeldt, *Verksamhetsberättelse för den pedagogiska verksamheten vid Göteborgs konstmuseum under 2006*, arbetsdokument, 2007, Göteborgs konstmuseums arkiv.
187. Exempel på aktiviteter är bildvisning i köpcentret Nordstan, visningsmaraton, tipspromenad längs Kungsportsavenyens skulpturer, utomhusworkshop och temavisningen *Heteronormen under lupp* (HBT-festivalen). HBT-festivalen bytte senare namn till HBTQ-festivalen.
188. Workshops hölls i anslutning till lekterapi på Drottning Silvias barn- och ungdomssjukhus. Det kunde också vara en konstpedagog som träffade barn ute på avdelningarna, bland dem barn som behövde vara isolerade.
189. Kulturnämnden var processägare för kommunfullmäktiges prioriterade mål: ”Barn och ungdomar måste ges lika förutsättningar att ta del av ett kulturutbud som är anpassat efter deras behov, därför ska alla elever gå på minst en museilektion, en teaterföreställning och en skolbioföreställning per år.” Dnr 0990/09, kulturförvaltningens Göteborgs Stad diarium.
190. Andra medarbetare tog över delar av administrationen. Lektionshanteringen rationaliserades 2006 genom en för museerna gemensam lektionsdatabas, där samtliga lektionstillfällen lades ut för bokning på Internet.
191. Ett genusperspektiv fanns med bland annat i lektioner där Alexander Roslins porträtt utgjorde utgångspunkt för diskussioner om kroppsspråk, skönhetsfixering och mode under 1700-talet och idag. Tobias Bernstrups och flera andra konstnärers verk i utställningen *Konstfeminism* (2007) blev ingångar till diskussioner om HBTQ-frågor.
192. Se exempelvis: Katarina Jansson Hydén, *Var tog konstverket vägen? En studie i konstpedagogisk teori och praktik*, Magisteruppsats, konstvetenskap, Högskolan på Gotland 2007.
193. Detta motsvarar vad Venke Aure, Helen Illeris och Hans Örtengren kallar ”relationsorienterad pedagogik”. Venke Aure, Helen Illeris och Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Nordiska Akvarellmuseet, Skärhamn 2009, s. 16–17.
194. *Saga och sanning* visades i Falkhallen och *Katter!* på femte våningen.

- A 17th century costume was commissioned modelled on a costume in a Vermeer painting. This costume was used by Pettersson in guided tours of 17th century art. Fredlund 2011.
142. The ‘America box’, with its 19th century objects, was heavily used and costumes were commissioned. Apart from the Dutch middle-class woman’s costume, the 18th century noblewoman’s dress, inspired by Alexander Roslin’s double portrait, was one of the most used. The black full-length late 19th century dress, modelled on a portrait of Göthilda Fürstenberg, was also heavily used. Anne Pettersson, *Konstmuseets barn- och ungdomsverksamhet 1984*, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
143. Museum activities established objectives for preschools, based on the municipality’s cultural policy programme: ‘The museums want to promote a humane society in which people are not intellectual passive consumers but active creative producers, consider that a change towards such a society must begin with children as young as possible, want to give children roots in the past – a historical perspective on today’s natural and cultural environment [...], want to develop free imagination and an understanding of the image as a means of expression, and want to teach children and preschool staff to use their museums and resources.’ Katarina Barnö and Elisabet Österberg, *Minimuseum för förskolan: En utvärdering*, School of Education, Mölndal 1982.
144. Barnö and Österberg 1982.
145. *Göteborgs Museer kommer till förskolan*, information brochure.
146. The preschool programmes lasted 90 minutes including a creative part. The initiative continued during most of the 1980s. The social services administration contributed financially. *Göteborgs konstmuseums årsberättelse 1981*, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive, as well as annual reports for subsequent years.
147. Löfquist 2011.
148. Anne Pettersson, *Årsberättelse för verksamheten för barn och unga 1986*, Gothenburg Museum of Art, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
149. Hedén 1977.
150. Hedén 1977, as well as annual reports for subsequent years.
151. *Ty så roar det mig att måla* [Because That Is How I Like to Paint] (1985), a still life exhibition in the Studio and a still life arrangement on the fifth floor. Björn Fredlund, *Göteborgs konstmuseums årsberättelse för 1985*, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
152. This occurred, for example, during the Children’s Culture Week. This was an annual event in the 1980s at cultural institutions across Gothenburg. Study days, lessons and guided tours were linked to the exhibitions. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse för 1983* and ditto 1984 and 1985, Gothenburg Museum of Art, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
153. Petterson was the coordinator and exhibition manager for the event, which took place three times.
154. Karl-Gustaf Hedén, *Årsberättelse för Göteborgs konstmuseum för år 1978*, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
155. The different rooms were exhibited in various places, such as Blå Stället Arts Centre in Angered and Frölunda Arts Centre, before later being brought together at the Röhsska Museum.
156. During *Djävulen i Bottnaryd* [The Devil in Bottnaryd] (1980–1981) two drama educators were engaged for drama games and workshop activities. During *Kropp & kläder* [Body & Clothes] (1981) the art teacher Anita Meienberger held guided tours and a workshop. Meienberger was wholly financed by the local education authority. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse 1981*, Gothenburg Museum of Art, stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive.
157. During the record year 1986, 786 guided tours and activities were implemented, of which 434 by the museum educator Löfquist. Pettersson 1986.

195. Bok och utställning föranleddes av Barnboksbildens Vänners tjugårsjubileum. *Färgkludd eller näckrosor? Barnboks bilden och konsten*, red. Håkan Wettre, Göteborg 2009.
196. Ansvarig för uthyrningsverksamheten är tillsynsman Daniel Landahl (f. 1974). Gruppens önskemål styr hur vi på bästa sätt får in konstupplevelsen i arrangemanget: traditionell visning, värds-
skap, workshop eller presentationer av konst och mat.
197. Projektet *Konsten pratar* stöddes av Kulturrådet. Göteborgs konstmuseum hade flera samarbetspar-
ter som stod för idégivning, formgivning, målgruppsanpassning och tekniska lösningar. Pernilla
Deurell, Björn Westerlund och jag arbetade med innehållet. För mer utförlig information om
projektet se: Philippa Nanfeldt, *Konsten pratar, interaktiv mobilguide/spel för ungdomar Göteborgs konstmu-
seum våren 2010*, redovisning till Kulturrådet, Göteborgs konstmuseums arkiv.
198. Under 2011 är en första utställning med egna parafrafer planerad, och en andra med verk ur
museets magasin.
199. *Förslag till höjd åldersgräns för fri entré till kulturnämndens museer*, sammanträde 2007-12-11, protokollsut-
drag 2007-12-11 § 237; *Förslag till höjd åldersgräns och samordning av årsbiljett*, Dnr 1310/07, Göteborgs
kulturförvaltnings diarium.
200. Begreppen ”det utbildande/pedagogiska museet” och ”det estetiska museet” introduceras av Carol
Duncan i *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London och New York 1995, s. 24–26. Se även
Kristoffer Arvidssons text i detta nummer av *Skiascope*, s. 38.
201. Romdahl (1911) 1921.
202. Westholm 1956, s. 42.
203. Termen är hämtad från Venke Aure, Helen Illeris och Hans Örtengren och syftar på ett mer del-
tagarorienterat tilltal, där lektionen utgår från mötets dynamik snarare än ett visst kunskapsstoff.
Aure, Illeris, Örtengren 2009, s. 16–17.

158. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse 1989*, Gothenburg Museum of Art,
stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive. Anne Pettersson had the title of senior
curator, Cecilia Borgström Fälth was a curator and Karin Åberg-Waern a museum educa-
tor. A political game meant that the earmarked funds had to be taken from the museum’s
own budget and consequently encroached on the other activities. Fredlund 2011.
159. Anne Pettersson, *Undervisningsavdelningens årsberättelse 1991*, Gothenburg Museum of Art,
stencil, the Gothenburg Museum of Art’s archive. The decision proved too drastic and the
charge was reduced to SEK 150 as from the autumn term 1992.
160. For example, the curator of the prints collection, Källike Montgomery (b. 1942), held his
own courses on prints, but the curators mainly cooperated in lecture series and course
organization.
161. Pettersson 1989.
162. The number of guides could thus vary between five and six in the low season and over ten
in connection with major exhibitions.
163. Alf Ohlén, ‘Datorn bör stå på museum’, *Projekt framtiden: En specialtidning från IBM svenska AB*
no. 3 1992, pp. 31–33. Those involved in the project from the Gothenburg Museum of Art
were the curator Barbro Löfquist, the conservator Veronica Blennow and the technician
Gunnar Blanck.
164. Löfquist 2011.
165. Ohlén 1992, s. 32.
166. Löfquist 2011.
167. *Göteborgs Konstmuseum: Dess historia och samlingar*, ed. Håkan Wettre, Gothenburg 1992.
168. The remodelling was mostly financed by Erna och Victor Hasselblads Stiftelse and Sten A.
Olsson, and not by the municipality, which explains why educational needs were rejected.
169. Löfquist 2011.
170. The senior curator was responsible for each part of guided tour and lesson activities from
booking to invoicing and payment of the ‘guides’.
171. Löfquist 2011.
172. The catalogue contained practical information on the booking procedure and prices, and a
presentation of lessons for different levels, including so-called ‘event lessons’, which meant
lessons in temporary exhibitions. The 45-minute lessons were discounted to SEK 200 for
Gothenburg schools when paid in cash. Schools from other municipalities paid SEK 350.
Samband och sammanhang: Lektionskatalog hösten 1997 från Göteborgs museer, Gothenburg 1997.
173. *Samband och sammanhang* 1997, p. 5.
174. I began working as a guide on a fee basis in 1997 and write here and in other places in this
section from my own experiences and memories.
175. Ann Hatteböl had a school background (headteacher and arts developer in preschool and
school) and was appointed in 1997 to a post equivalent to today’s children’s culture consul-
tant.
176. ‘Socratic conversations’ refer to open and in-depth group discussions, led by a facilitator.
177. Activating exercises were carried out in the lessons *Ge tanken form* [Give the Idea Shape]
(2001), *Vad säger du med kroppen?* [What is Your Body Saying?] (2004) and *Vilken roll spelar
du?* [What Role Do you Play?] (2004).
178. Study days were offered to a decreasing extent, but were not requested to any great extent
either, probably due to the schools’ reduced resources.
179. In addition to lesson work, exhibition work was an important part of the senior curator
Barbro Löfquist’s post.
180. Björn Fredlund, ‘Förord’, *Paradisfågeln: Möten med det universella. Ett konstprojekt kring skapan-
deprocessen och barns bilder*. Gunvor Nordström, Uddevalla 2002, p. 3. In addition to the ex-
hibitions previously mentioned, notable exhibitions during Fredlund’s tenure were *Barn
iscensätter konst* [Children Stage Art] (1985) and *Svar på konst* [Responses to Art] (1988), both

-
- curated by the art consultant Meienberger, *Fördrivna och förintade* [Expelled and Annihilated] (1990) with drawings and watercolours by Jewish children during the Second World War, and *Om Näcken* [On the Water Sprite] (2000–2001) by pupils of Nordhem School. After Fredlund's tenure, exhibitions of children's pictures have not had such a prominent position.
181. The artists Kent Lindfors and Jens Fänge were invited to the *Wilhelm Hammershøi* exhibition, and Olle Langert and Yngve Brothén to the *Olle Skagerfors* exhibition. Folke Edwards was engaged to lead the discussion. Programme sheet in the Gothenburg Museum of Art's archive.
 182. *Konstens Göteborg: Nedslag i fyra sekel*, ed. Björn Fredlund, Gothenburg 2002.
 183. Previously the museum had closed at 16.00 on several weekdays. The new opening hours were Tuesday 11.00–18.00, Wednesday 11.00–21.00, Thursday 11.00–18.00, and Friday–Sunday 11.00–17.00.
 184. Activities trialled included a guided tour and a workshop arranged by the museum or as course sessions in collaboration with ABF. Other activities were a children's guided tour with a modest drawing session, a shorter guided tour followed by a more ambitiously planned workshop initiative. For more detailed accounts of the educational activities over the past two years, see: *Göteborgs konstmuseum: Årstryck 2009*, ed. Kristoffer Arvidsson and Jeff Werner, Gothenburg 2010, pp. 35–38; *Göteborgs konstmuseum: Årstryck 2010*, ed. Kristoffer Arvidsson, Per Dahlström and Anna Hyltze, Gothenburg 2011. For the years 2004–2008, annual reports are available at the Gothenburg Museum of Art.
 185. The Friends of the Gothenburg Museum of Art had funded loudspeaker vests but the size of the groups was still unmanageable.
 186. *Rapport: Besökare, lektioner, visningar och program*, August 2006 to January 2007, Gothenburg Museum of Art; Philippa Nanfeldt, *Verksamhetsberättelse för den pedagogiska verksamheten vid Göteborgs konstmuseum under 2006*, working document, 2007, the Gothenburg Museum of Art's archive.
 187. Examples of activities are a slide show in Nordstan shopping centre, a marathon tour, a combined walking and quiz competition past the sculptures on the main avenue Kungälvssavennyn, an outdoor workshop and the thematic tour *Heteronormen under lupp* [The Hetero Norm under the Magnifying Glass] (HBT Festival) [LGBT Festival]. The HBT Festival later changed its name to the HBTQ Festival.
 188. Workshops were held in connection with play therapy at the Queen Silvia Children's Hospital. For children that needed to be in isolation, there was also an art educator who worked with children in the wards.
 189. The cultural committee was responsible for implementing the city council's prioritized objective: 'Children and young people must be given equal opportunities to participate in culture suitable for their needs, and all pupils should therefore attend at least one museum lesson, one theatre performance and one school cinema performance per year.' Dnr 0990/09, cultural administration's register.
 190. Other employees took over parts of the administration. Lesson management was rationalized in 2006 by means of a joint museum lesson database, in which all lesson sessions were made available for online booking.
 191. A gender perspective was included in lessons in which Alexander Roslin's portrait was the starting point for discussions about body language, beauty fixation and fashion in the 18th century and today. Tobias Bernstrup's and several other artists' works in the exhibition *Konstfeminism* [Art Feminism] (2007) were the opening for discussions about LGBT issues.
 192. See for example: Katarina Jansson Hydén, *Var tog konstverket vägen? En studie i konstpedagogisk teori och praktik*, Masters dissertation, art history, Gotland University 2007.
 193. This is equivalent to what Venke Aure, Helen Illeris and Hans Örtengren call 'relation-oriented education'. Venke Aure, Helen Illeris and Hans Örtengren, *Konsten som läranderesurs: Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Nordic Watercolour Museum, Skärhamn 2009, pp. 16–17.
-

-
194. *Saga och sanning* [Fairy Tale and Truth] was shown in the Falk Hall and *Katter!* [Cats!] on the fifth floor.
 195. The book and exhibition were produced in connection with the 10th anniversary of the Friends of Children's Book Art. *Färgkludd eller näckrosor? Barnboksbilden och konsten*, ed. Håkan Wettre, Gothenburg 2009.
 196. The supervisor Daniel Landahl (b. 1974) is responsible for letting activities. The group's requirements guide how best to integrate the art experience into the event: a traditional guided tour, hosting, a workshop or art and food presentations.
 197. The project *Konsten pratar* [Art Talks] was supported by the Swedish Arts Council. The Gothenburg Museum of Art had several partners who were responsible for the concept, design, adaptation to the target group and technical solutions. Pernilla Deurell, Björn Westerlund and I worked on the content. For more detailed information on the project, see: Philippa Nanfeldt, *Konsten pratar: Interaktiv mobilguide/spel för ungdomar. Göteborgs konstmuseum våren 2010*, report to the Swedish Arts Council, the Gothenburg Museum of Art's archive.
 198. In 2011 a first exhibition with its own paraphrases is planned, and another with works from the museum's warehouse.
 199. *Förslag till höjd åldersgräns för fri entré till kulturnämndens museer*, meeting 11 December 2007, extract from the minutes 11 December 2007 § 237; *Förslag till höjd åldersgräns och samordning av årsbiljett*, Dnr 1310/07, Gothenburg cultural administration's register.
 200. The concepts of 'the educational museum' and 'the aesthetic museum' are introduced by Carol Duncan in *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*, London and New York 1995, pp. 24–26. See also Kristoffer Arvidsson's text in this issue of *Skiascope*, p. 39.
 201. Romdahl (1911) 1921.
 202. Westholm 1956, p. 42.
 203. The term is taken from Venke Aure, Helen Illeris and Hans Örtengren and refers to a more participant-oriented approach, in which the lesson is based on the dynamics of the meeting rather than specific subject matter. Aure, Illeris, Örtengren 2009, pp. 16–17.

