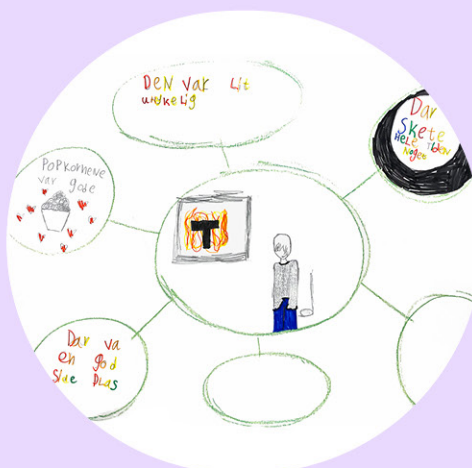
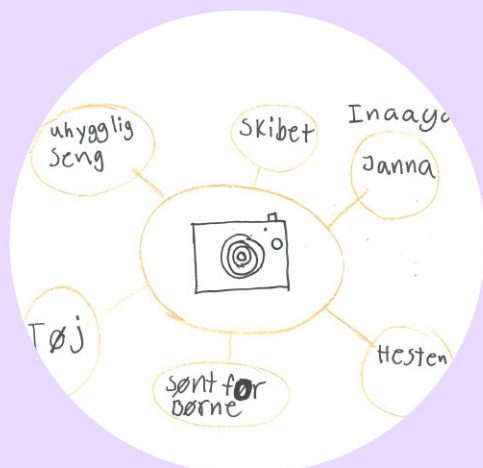
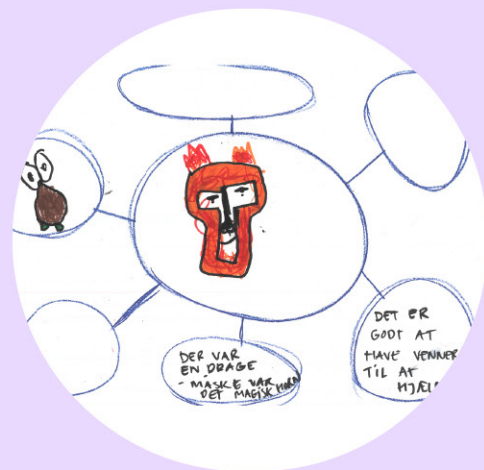


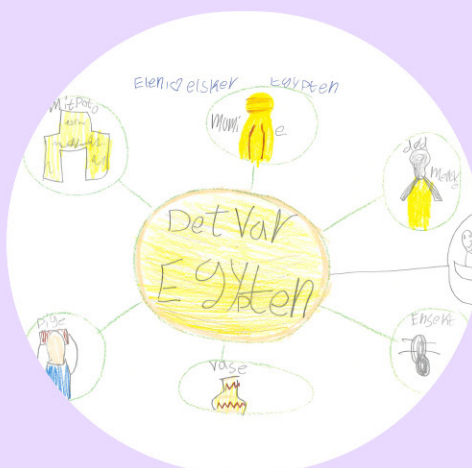
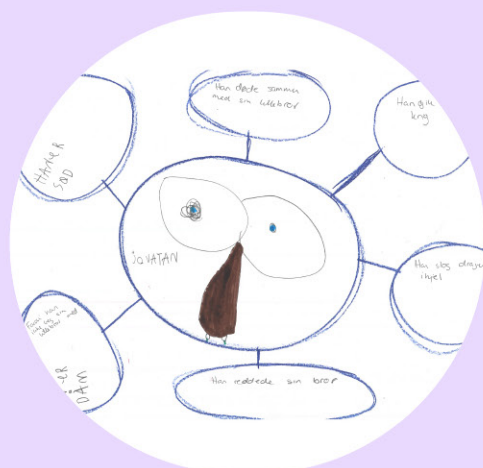
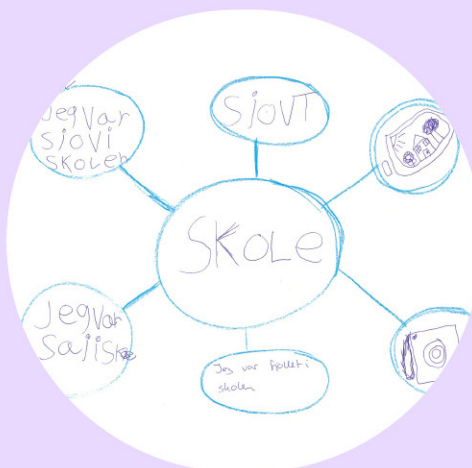
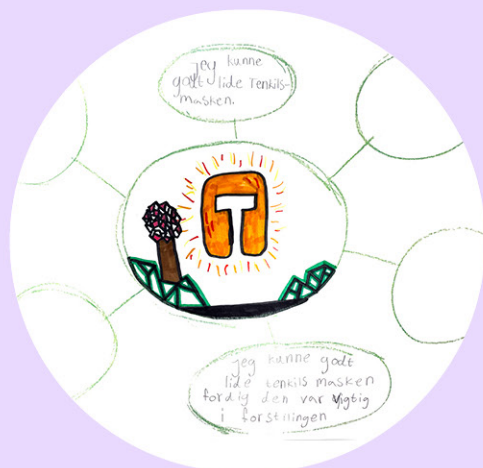
TIDSSKRIFT FOR  
BØRNE- & UNGDOMSKULTUR

# BUKS

Nr.72 2026 · Årgang 42 · ISSN online 2446-0648 · buks.dk



## BØRNS MØDE MED DEN NATIONALE KULTURARV



REDAKTION

Louise Ejgod Hansen  
Christiane Særkjær  
Mette Langeberg Lund





*tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 72*

*BØV – Børns møde med den nationale kulturarv*

*redaktion: louise ejgod hansen, christiane særkjær og mette langeberg lund*

*korrektur: karen bek-pedersen*

*layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen*

*foto og grafik: forfatterne eller anført*

*omslag og kolofongrafik: BØV og mathilde møberg*

*tegningerne er lavet af BØV's medforskere*

*skriftbrug: brødtekst/georgia, rubrik/formata, omslag, sidetop og -bund/calibri*

*issn online/issn trykt: 2446-0648 / 0907-6581*

*tidsskriftredaktion: kim jerg, ane bjerre odgaard, klaus thestrup*

*helle hovgaard jørgensen, alfred christen iversen*

*tidsskriftet udgives af*

*BUKS – børne- og ungdomskultursammenslutningen*

*c/o institut for kultur- og sprogvidenskaber, det humanistiske fakultet*

*syddansk universitet, campusvej 55, 5230 odense*

*www.buks.dk*

*dette særnummer er støttet af augustinus fondens pulje til kulturarvsforskning,  
der også har støttet BØV – børns møde med den nationale kulturarv.*

*tidsskriftet udgives med støtte fra statens kunstfonds tidsskriftstøtte.*

*mekanisk, fotografisk eller anden mangfoldiggørelse af dette tidsskrift er ikke tilladt  
ifølge dansk lov om ophavsret*

*tidsskriftet giver mulighed for, at forfattere kan få fagfællebedømmelse af deres  
artikler*

*© BUKS og forfatterne*





# Indhold

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Forord: BØV – Børns møde med den nationale kulturarv<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165758">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165758</a><br><i>Louise Ejgod Hansen, Christiane Særkjær og Mette Langeberg Lund</i>                                                                    | 07  |
| »Hvorfor må vi ikke røre ved dem, hvis det er vores værker?«<br>– Børns møder med kulturarv<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165759">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165759</a><br><i>Christiane Særkjær og Mette Langeberg Lund (fagfællebedømt)</i>                                 | 19  |
| Børn og deres voksne på nationale kulturinstitutioner.<br>Hvem tager initiativ til besøget, og hvordan oplever de sammen og hver for sig?<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165760">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165760</a><br><i>Nanna Holdgaard og Nina Gram (fagfællebedømt)</i> | 39  |
| Dialogisk praksis – refleksionspotentialer i komplementerende værksamtaler<br>og kreativt-skabende aktiviteter<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165761">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165761</a><br><i>Nana Agnete Flarup Hansen (fagfællebedømt)</i>                               | 57  |
| »Det er sjovt, når man får popcorn« – at have børn som medforskere<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165762">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165762</a><br><i>Louise Ejgod Hansen og Christiane Særkjær (fagfællebedømt)</i>                                                           | 75  |
| Co-creative research with children and young people: A conversation about practice<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165763">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165763</a><br><i>Lucy Cassidy, Anna Glarin, Alice Little and Matthew Reason</i>                                           | 99  |
| At skabe et rum, hvor børn tør dele<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165764">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165764</a><br><i>Anna Damkjær Herløv Hansen</i>                                                                                                                          | 113 |
| Det handler om at være menneske: Om kunst, børn og nysgerrighed<br>– portræt af Michael Hansen, leder af Børnenes Værksted på SMK<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165766">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165766</a><br><i>Mette Langeberg Lund</i>                                  | 119 |
| Når legen leder os, og fantasien er fællessprog<br>– Om Det Kongelige Teaters strategiske arbejde med planlægning og udvikling<br>af børneuniverset i Stærekassen<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165767">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165767</a><br><i>Nina Gram</i>             | 127 |

|                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Leg med kulturhistorien – Et indblik i Børnenes Museum på Nationalmuseet<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165784">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165784</a><br><i>Mette Boritz og Rikke Tjørnehøj</i>                     | 139 |
| Leg og vokseninvolvering i et scenografisk museumsrum – erfaringer fra Ville Vau<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165788">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165788</a><br><i>Simon Steen Hansen</i>                          | 151 |
| Et seksårigt børne- og ungepanels væren i verden<br>– og kulturinstitutionens blik på sig selv<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165792">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165792</a><br><i>Ditte Bichel og Ditte Felding</i> | 163 |
| Knogler uden kød – Museum Odenses indledende erfaringer med en børnebestyrelse<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165795">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165795</a><br><i>Mette Vedel Kiilerich</i>                         | 173 |
| Børnenes trepart – vejen til fri og lige adgang til kunst og kultur<br><a href="https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165796">https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165796</a><br><i>Dorthe Skøtt Bébe</i>                                        | 181 |

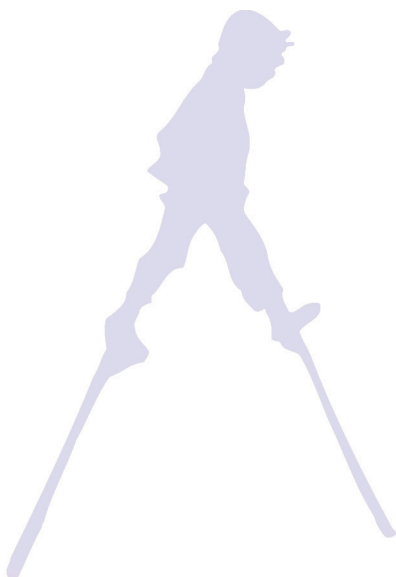
# **BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur**

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Louise Ejgod Hansen, Christiane Særkjær og Mette Langeberg Lund

## **Forord: BØV**

**– Børns møde med den nationale kulturarv**



I perioden fra april 2023 til marts 2026 har et partnerskab bestående af medarbejdere fra Institut for Kommunikation og Kultur på Aarhus Universitet, Nationalmuseet, Det Kongelige Teater og Statens Museum for Kunst undersøgt, hvad der sker, når børn møder den nationale kulturarv på de tre kulturinstitutioner. Dette særnummer af BUKS er projektets afslutningspublikation, hvor vi dels præsenterer analyser og metoder fra projektet, og dels præsenterer en række artikler, der giver et bredere perspektiv på børns møde med og engagement i kultur.

I dette forord introducerer vi projektets helt overordnede begrebslige og metodiske tilgang til at undersøge mødet mellem børn og de tre kulturinstitutioner. Vi deler ligeledes vores erfaringer med at samarbejde på tværs af universitet og kulturinstitutioner og på tværs af teater og museer. Og vi deler, hvordan vi har arbejdet for at sikre, at vores forskning ikke endte i en lille boble kun bestående af parterne i projektet.

Det er vores håb, at vi gennem dette særnummer kan inspirere andre til at være nysgerrige på børns møde med kulturarv og til at reflektere over, hvordan fysiske og institutionelle rammer såvel som voksnes syn på børn er afgørende for, hvordan dette møde forløber.

#### Projektets udgangspunkt og kernebegreber

Udgangspunktet for BØV – Børns møde med den nationale kulturarv har været følgende overordnede forskningsspørgsmål:

*Hvilke strategier og tiltag anvender de tre nationale kulturinstitutioner til at sikre børns ret til at møde kulturarven, og hvordan opleves dette fra et børneperspektiv?*

Dette har vi i projektet adresseret gennem tre delspørgsmål, der tilsammen dækker et børnepublikumsperspektiv, et formidlingsstrategisk perspektiv og et kulturpolitisk perspektiv:

- Oplevelser  
Hvordan oplever børnepublikummet kunsten og kulturarven på Det Kongelige Teater, Statens Museum for Kunst og Nationalmuseet, og hvordan skaber det rum for børns aktive medborgerskab?
- Strategier  
Hvilke formidlingsstrategier og -valg ligger til grund for formidling til og aktiviteter for børnepublikummet på de tre institutioner, og hvordan kan de forstås som forskellige bidrag til at sikre børns kulturelle rettigheder?
- Værdier  
Hvilke værdier ligger bag de kulturpolitiske målsætninger og institutionelle strategier om at give børn adgang til og mulighed for at deltage i kulturarven?

Det teoretiske og værdimæssige udgangspunkt for vores undersøgelse har været at se børn som kulturelle medborgere. Afsættet var bl.a. FN's Børnekonvention, der fremhæver børns ret til fuld adgang til og deltagelse i kunsten og kulturlivet.

Et andet vigtigt udgangspunkt, netop fordi vi har valgt at se børn som kulturelle medborgere (Delanty, 2003), var, at vi var interesserede i børns oplevelser uden for undervisnings- og dagtilbudsregi – det som mange kulturaktører betegner som »de frie børn«. Hele præmissen

var, at børns deltagelse i deres fritid sammen med familie og venner har en anden karakter, der minder mere om voksnes deltagelse. Vi vidste, at dette også ville betyde, at medmindre vi selv sørgede for at invitere nogle frie børn ind på de tre kulturinstitutioner, ville vi kun møde de børn, hvis voksne bidrog til at give børnene mulighed for besøget. Det har vi især arbejdet med, når vi har inviteret børn ind som medforskere.

Undervejs i projektperioden har vi ikke kun selv forholdt os til, hvordan vi forstår kernebegreberne i projektets titel. Dette er der ofte også blevet spurgt ind til af andre. Derfor kommer her en kort introduktion til nogle af de overvejelser, vi har gjort os, og som også kommer til udtryk i de forskellige BØV-publikationer.

### *Børn*

Vi forstår børn som mennesker, der endnu ikke hører til i kategorien »unge«, og som dermed er under omtrent 13-14 år. I vores empiriindsamling har vi haft fokus på aldersgruppen 4-12 år. Men egentlig er vi hverken helt glade for betegnelsen børn eller for det store fokus på alder, der følger med kategorien. Denne skepsis over for kategoriseringer er også årsagen til, at vi har valgt kun i begrænset omfang at have fokus på alderen på de børn, vi har interviewet og observeret. Vi har blandt andet været inspireret af kultursociolog Merete Jonvik og billedkunstner Hans Edward Hammonds, der i deres rapport om samskabelse skriver om små og store væsener i stedet for børn og voksne (Jonvik & Hammonds, 2021). En anden inspirationskilde har været forsker i børnelitteratur Marah Gubars kinship-model (2013), der beskriver, hvordan forskellen mellem børn og voksne er en gradsforskel og ikke en væsensforskel. Kinship-modellen har været betydningsfuld, fordi det i vores arbejde med børn som kulturelle medborgere er blevet tydeligt, at kategorien »børn« altid allerede er defineret i modsætning til voksne. Det gælder, uanset om børnene ses som »beings«, der besidder nogle særlige egenskaber, som tabes ved overgangen til voksendommen, eller om børn ses som »becomings«, der endnu ikke er voksne, og som derfor skal opdrages og socialiseres. Vi har især arbejdet med conceptualiseringen af børn som »doings« (Oswell, 2013), hvilket vil sige, at vi har haft et situeret syn på børn som mennesker, der gennem deres handlinger er med til at skabe mening og perspektiv. Ikke mindst i løbet af projektet er vi blevet opmærksomme på, at det ikke gav mening at fokusere på barnet alene, men i stedet på de relationer og kontekster, det indgik i. Det har afspejlet sig i vores brug af for eksempel begrebet »relationel agens« (Spyrou, 2018), som er grundlæggende i alle vores publikationer, men som især er udfoldet i artiklen »Children as (cultural) citizens at cultural institutions« (Særkjær & Hansen, forthcoming).

### *Møde*

I valget af ordet møde ligger der en gensidighed mellem barnet og den kulturinstitution, der har skabt rammerne for oplevelsen. Det er en gensidighed, som vi har interesseret os for, og som afspejler sig i vores forskningsspørgsmål, hvor vi både har haft fokus på børnenes oplevelse og på institutionernes aktiviteter og formidling. Bag dette ligger der ligeledes en forståelse af, at meningsskabelsen i kulturoplevelser er noget, der opstår i samspillet – eller netop: mødet – mellem det, man i klassisk forstand vil tale om som en afsender og en modtager. Det, der sker i dette møde, er et resultat af alle deltageres bidrag. Det gælder for de deltagere, der konkret er til stede ved mødet, hvad enten de er små eller store, og hvad enten de er på arbejde på institutionen eller på besøg. Et vigtigt aspekt af møderne er de

genstande, aktiviteter eller begivenheder, der er tilrettelagt af institutionerne, hvad enten disse henvender sig særligt til børn, eller måske mest er for voksne. Men også bygningerne og deres forskellige rum er definerende for mødet. Vi havde fra starten af projektet en interesse for kulturinstitutionernes forskellige rum, men blev særligt opmærksomme på dette gennem vores observationer i løbet af vinteren 2023/24. Dette aspekt fokuserer Christiane Særkjær på i artiklen »Is this a place for me? – Children in the museum space« (forthcoming), hvor hun bl.a. undersøger, hvordan børn handler i og approprierer forskellige museumsrum, og hvilken indvirkning rummene har på børns agens.

### *Nationale*

Det er nok her, vi har mødt flest kritiske bemærkninger, fordi der i det nationale også ligger en eksklusionsmekanisme og en forskelssætning mellem dem, der er del af det nationale fællesskab, og dem, der ikke er. Vi har ikke været særligt optaget af at definere, hvad der er nationalt, og hvad der ikke er, og som sådan har det nationale været en pragmatisk og institutionel kategori: Vi har i projektet set på mødet mellem børn og tre kulturinstitutioner, der både historisk og aktuelt har status som nationale kulturinstitutioner. Det har vi især undersøgt i artiklen »De tre store og børnene. En analyse af Det Kongelige Teater, Nationalmuseet og Statens Museum for Kunsts rolle i den danske børnekulturpolitik« (Hansen & Særkjær, 2025). Vi har været nysgerrige på, om denne status betød noget særligt for institutionernes forpligtelser over for og tilgang til børn. Og ikke mindst har vi undervejs i empiriindsamlingen haft samtaler med børn om deres perspektiv på, hvad det vil sige at være Danmarks nationalscene/museum og dermed at være vores »alle sammens«.

### *Kulturarv*

Også her er vi blevet udfordret. For hvad er kulturarv? Og hvorfor har vi valgt at tage ikke kun to museer med, der tydeligt hører hjemme i kategorien kulturarvsinstitutioner, men også et teater, som vel mere er kunst? Og ja, institutionelt og i forhold til genstande og aktiviteter er der forskel, og Det Kongelige Teater er kunstproducerende på en måde, som de to museer ikke er. Men det er også denne kombination, der har været interessant, da det bidrager til en udvidet forståelse af kulturarvsbegrebet at medtage en performativ kunstart, der har solide rødder i kulturhistorien, og som i sin praksis forholder sig til levende kulturarv. Begrebet kulturarv har vi løbende beskæftiget os med, bl.a. i Særkjær og Lunds artikel i dette nummer. Som det fremgår af denne artikel, tager vi særligt afsæt i den mere kritiske kulturarvsforskning og betragter i forlængelse heraf kulturarv som noget, der »gøres«. Kulturarv er med andre ord ikke udelukkende noget materielt, men i højere grad noget diskursivt, der kan kobles til forhandlinger, rammesætninger og betydningsdannelse. Denne forståelse indeholder et kritisk blik på, hvordan kulturarv er blevet defineret mere autoritativt, og åbner samtidig for at forstå børns møder med kulturarv som noget, hvor børn selv indgår aktivt og forholder sig mere undersøgende til kulturarv og oplevelsen heraf.

### Vigtige erkendelser undervejs

Resultaterne af BØV findes i de forskellige udgivelser, der blandt andet er publiceret i dette særnummer af BUKS. Der er imidlertid også i projektet opstået en række erkendelser, der går på tværs af artiklerne, og som har været med til at forme både vores metodiske tilgang og vores resultater. Det er erkendelser, der er opstået undervejs i forbindelse med empiriindsamling og gennem den proces med i fællesskab at analysere og tematisere data, som hele projektgruppen har taget del i. En del af disse erkendelser kan synes indlysende, men de er alligevel afgørende for vores tilgang og resultater. Vi deler dem her i en tro på, at de også er vigtige for andre end os selv.

Den første erkendelse er, at børn er forskellige. Når dette er værd at fremhæve, skyldes det, at vi hos os selv og mere generelt ser en tendens til at overse disse forskelligheder, eller til at tilskrive dem forskellige former for kategorisering af børn. Det kan være alder eller sociodemografisk og kulturel baggrund. Det kan også handle om, hvorvidt børnene er vant til at opleve den form for kultur, der præsenteres på kulturinstitutionerne. Alt dette spiller en rolle, men det er ikke de eneste forskelle, der er i spil i børns møde med kulturarv. Der er også forskelle på, hvad der fanger børn indholdsmæssigt, og hvilke formidlingsgreb, der appellerer til det enkelte barn. På voksenområdet er man for længst gået over til ikke alene at målgruppeinddele på baggrund af kategorier som alder, uddannelsesbaggrund og erhverv, men også ud fra holdninger, værdier og interesser, som er det, der danner udgangspunkt for motivationen bag at opsøge og opleve kultur. Det samme gør sig gældende for børn – noget, vi helt tydeligt har set både i vores møde med de børn, der har været medforskere i projektet, og de børn, vi har observeret og interviewet. Der er stille børn og vilde børn – eller børn, der på dagen har lyst til at være stille eller vilde. Der er nørdede børn og nysgerrige børn. Der er sociale børn og børn, der gerne vil være alene. Der er lydige børn, og der er anarkistiske børn. Der er langsomme børn og hurtige børn. Og alt dette har mindst lige så stor betydning for, hvordan de møder kulturarv, som deres alder, køn eller kulturvaner.

Den anden erkendelse er, at de såkaldt »frie børn« ikke er frie. Igen en fuldstændig indlysende og alligevel overraskende erkendelse, som sågar har dannet afsæt for Gram og Holdgaards artikel i dette nummer: »De frie børn er omgivet af voksne«. Børns møde med kulturinstitutionerne er nemlig næsten altid indlejret i relationer til voksne. Ikke alene har børnenes hverdagsvoksne som forældre eller bedsteforældre spillet en afgørende rolle for, at børnene befinder sig på kulturinstitutionen; det er også voksne på institutionerne, der før og under besøget sætter rammerne for børnenes oplevelse. Selvom der findes eksempler på kulturinstitutioner, hvor børn er medskabende og endda medbestemmende, og selvom der også er hverdagsvoksne, som lader børnene foreslå og til dels bestemme, hvad de vil opleve, så fylder de voksne og deres rammesætning fortsat meget. Det giver disse voksne en særlig forpligtelse, men også nogle særlige muligheder. For det er netop her, at kulturoplevelser kan blive til noget fælles – noget, der opstår på tværs af kategorierne børn og voksne, og som kan skabe fællesskaber på tværs af alder, hvad enten der er tale om det lille familiefællesskab eller et større kulturelt fællesskab.

En hel række af erkendelser i løbet af projektet er udsprunget af vores arbejde med at inddrage børn i forskningsprocessen. Det har blandt andet givet anledning til en fornyet refleksion over børnesyn og over, hvordan børn positioneres i både forskning og praksis. Inddragelse af børn kan ikke reduceres til et spørgsmål om at lade dem bidrage til empiriindsamling – viden opstår relationelt i mødet mellem børn og voksne, mellem forskere



og praktikere, mellem institutionelle rammer og konkrete situationer. Erfaringerne har vist, at også fejl, uforudsigeligheder, gentagelser og selvfølgeligheder hører med i den samlede vidensproduktion. På den måde har projektet handlet lige så meget om børns møde med forskning som om forskningens møde med børns perspektiver og oplevelser.

Samlet set har BØV skærpet opmærksomheden på nødvendigheden af at tage børn alvorligt som kulturelle medborgere – ikke kun som målgrupper, men som deltagere, der gennem deres møder med kulturinstitutionerne er med til at forme både kulturarven, oplevelserne og institutionerne selv.

### Metoder til at undersøge børns kulturoplevelser

Som det fremgår af ovenstående, har det været en vigtig del af BØV at invitere børn til at være medforskere. De fire eksperimenter, hvor børn har været medforskere, har både skabt metodisk viden og givet indblik i børns oplevelser af mødet med kulturarv. Metoderne er beskrevet i Hansen og Særkjærs artikel »»Det er sjovt, når man får popcorn« – at have børn som medforskere«. Vi tror på, at de tilgange til at skabe viden sammen med børn, som vi har udviklet og anvendt, vil kunne benyttes af andre, der på en meningsfuld måde gerne vil give børn medejerskab til vidensproduktion, uanset om det er i regi af forskning eller praksis.

Det samme gælder den empiriindsamling, som hele projektgruppen har været involveret i, og som på anden vis har undersøgt børns oplevelser på de tre kulturinstitutioner. I efteråret og vinteren 2023/24 gennemførte vi i alt 28 interviews og 23 deltagende observationer. Interviewene og observationerne har været udgangspunkt for en stor del af projektets analyser af, hvad børn oplever, når de møder den nationale kulturarv. Samtidig har det været en læreproces i at finde måder at skabe meningsfuld empiri om børns kulturoplevelser. Vi har i den proces konstateret, at det kræver øvelse og er svært at interviewe børn uden en forudgående relation, men når det lykkes, skaber det en viden om børnenes egne overvejelser og perspektiver, som ville være svært at få indblik i på anden vis. Det gælder også, selvom de interviews, vi har lavet, generelt er meget korte og indeholder en del dialog om ting, der ikke umiddelbart har forbindelse med oplevelsen. Analyseprocessen har været en øvelse i at lytte både åbent og grundigt, og i at huske, at det ikke altid er de forventede svar, der var de mest værdifulde.

Derudover er konteksten for interviewene vigtige, hvorfor det gav god mening, at vi supplerede interviewene med deltagende observationer, hvor vi selv besøgte institutionerne, deltog i rundvisninger, så værker og var aktive i forskellige værksteder. Observationerne gav indblik i bevægelsesmønstre, relationen mellem forskellige deltagere og tilføjede en sanselighed, som vanskeligt lader sig udtrykke sprogligt.

Erfaringerne fra denne proces har været, at interviews og observationer har været et overraskende rigt empirisk materiale, og at det har været muligt med relativt simple set-up at gennemføre en empiriindsamling, som giver indblik i en række forskellige aspekter af børns møde med kulturarv. Vi håber, at dette kan inspirere andre til at være nysgerrige på, hvordan børn møder forskellige kulturoplevelser.

### Organisering, samarbejde og dialog

BØV er et forskningsprojekt, men det er samtidig et samarbejdsprojekt, der har haft til hensigt at skabe forskningsbaseret viden, som kan bidrage til udviklingen af børns møder med kultur, både på de deltagende kulturinstitutioner og bredere – især i Danmark. Vi har gennem projektet ikke kun været interesseret i at skabe viden om børns møder med kulturarv, men har også haft en interesse for, hvordan vi kunne skabe meningsfulde dialoger på tværs mellem de tre kulturinstitutioner (herunder erfaringsudveksling og udvikling) og mellem forskning og praksis. Her har forskellige vidensformer og rytmer mødt hinanden med de udfordringer og muligheder, som et sådant samarbejde giver. Forskningsbaseret viden om børns oplevelser udvikles ofte gennem længerevarende, iterative processer, hvor refleksion, fordybelse og metodisk omhu er centrale. Denne form for viden adskiller sig fra de mere umiddelbare indsigter, som kulturinstitutioner ofte har behov for i en travl hverdag. Erfaringerne har tydeliggjort, at styrken ved forskningsviden ligger i dens evne til at nuancere, udfordre og perspektivere praksis over tid, men også i at den sjældent kan implementeres som færdige løsninger. Snarere peger projektet på, at anvendelsen af forskningsbaseret viden er et længerevarende samspil, hvor indsigter gradvist bringes i spil i takt med organisatoriske behov, muligheder og strategiske overvejelser. Når det især er her, projektet har haft værdi, er det også, fordi der i projektet ikke har indgået deciderede udviklingsaktiviteter og praksiseksperimenter på de tre kulturinstitutioner.

Projektet har endvidere fungeret som et refleksionsrum og et netværk på tværs af institutioner og faglige positioner. Projektdeltagerne har kunnet spejle egen praksis, opdage blinde vinkler og lade sig inspirere af andres måder at arbejde med børn på. Denne vidensdeling har ikke kun styrket projektets analyser, men har også bidraget til interne diskussioner og strategiske overvejelser om børns plads i de tre kulturinstitutioner – fx angående værtskab, ankomst, universelt design, deltagelsesformer og børns rolle i fremtidige brugerundersøgelser og beslutningsprocesser.

For at sikre en stærk forankring på de fire deltagende institutioner, har kernen i projektet været en projektgruppe med deltagere fra såvel Aarhus Universitet som Det Kongelige Teater, Statens Museum for Kunst og Nationalmuseet. Det var fra starten intentionen, at projektdeltagerne alle skulle bidrage til forskningsdelen. Og det er også lykkedes, i hvert fald således forstået, at alle projektdeltagere har bidraget til empiriindsamling, de fleste har mødtes med medforskerne, og alle har bidraget til publikationer, der har formidlet projektets viden, som fx i artiklen »At være gode værter for børn« (Tjørnehøj et al., 2024).

En vigtig forudsætning for samarbejdet har været, at de tre kulturinstitutioner alle besidder forskningskompetence, og at de to museer også har en forskningsforpligtelse. Dette har bidraget til at gøre brobygningen lettere og forbindelsen mellem universitetet og kulturinstitutionerne tættere. Projektgruppen kom meget hurtigt til ikke alene at bestå af deltagere med en formel forskningskompetence, men blev også udvidet med deltagere med solid indsigt i institutionernes aktiviteter for og med børn. Dette har været en stor styrke i forhold til at få et dybere indblik i institutionernes praksis på området. Og netop denne kombination af fagligheder har sikret, at projektets resultater er både metodisk solidt funderede og praksisrelevante.

Deltagerne i projektgruppen er Nina Gram og Mette Langeberg Lund fra Det Kongelige Teater, Michael Hansen, Nana Bernhardt, Olivia Skjerk Frankel og Ida Hindsgavl Brink fra Statens Museum for Kunst, Nanna Holdgaard og Rikke Tjørnehøj fra Nationalmuseet samt

Christiane Særkjær, Mette Langeberg Lund (siden efteråret 2024) og Louise Ejgod fra Aarhus Universitet.

Vi havde fra starten oprettet en videnskabelig referencegruppe, som skulle bidrage til at kvalificere projektet forskningsmæssigt. Referencegruppen har været forskere inden for en række af de forskellige felter, vi arbejdede med, herunder museologi, scenekunst for og med børn og unge, childhood studies, børn og unges deltagelse og børnekulturpolitik.

Medlemmerne er:

- Matthew Reason, teaterprofessor og leder af Institute for Social Justice, York St John University
- Dagny Stuedahl, professor på Institutt for journalistikk og mediefag, OsloMet
- Mette Houlberg Rung, samlings- og udstillingschef, Frederiksborg Museum
- Gitte Balling, lektor, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet
- Monica Patterson, lektor, Institute of Interdisciplinary Studies, Carleton University
- Lise Hovik, professor i drama og teater, DMMH Høgskole for barnehagelærerutdanning

Parallelt med den internationale, videnskabelige forankring har vi arbejdet aktivt på at sikre en dialog med en national børnekulturel praksis. Børnekulturelle forskningsprojekter er sjældne, og det forpligter. Det ligger godt i tråd med, at de tre kulturinstitutioner har et nationalt ansvar – også for at dele deres viden og erfaringer. Fra projektets start stod det klart, at der i tillæg var behov for en inspiration udefra. Ingen af de tre nationale kulturinstitutioner er specialiserede børnekulturinstitutioner i modsætning til en række andre kulturinstitutioner. Derfor, og for at sikre en bredere relevans, har projektet haft en national følgegruppe bestående af dels nationale organisationer inden for børnekultur, museer og scenekunst og dels af nogle af de mange kulturinstitutioner, der har et højt fagligt niveau i deres børnekulturelle arbejde.

Følgegruppen har bestået af:

- Camilla Høg, leder, Institut for Børnekultur
- Dorthe Skøtt Bébe, direktør, Teatercentrum
- Ida Bennicke, udviklings- og uddannelseschef, Danske Museer
- Ditte Felding, teaterleder, Teaterhuset Filuren
- Peter Juul, chef for formidling og værtskab, Kunsten
- Cecilie Horup Skøtt og Simon Steen Hansen, formidlingsdesignere, Museum Odense
- Anna Damkjær Herløv Hansen, redaktør for involvering af børn og unge, DR

Medlemmerne af begge grupper har bidraget aktivt til BØVs aktiviteter gennem hele projektperioden, herunder har mange skrevet bidrag til dette særnummer af BUKS. Der skal fra projektgruppen lyde en stor tak til alle deltagere for deres bidrag til BØV.

Præsentation af artiklerne

Nærværende særnummer af BUKS indeholder 13 artikler – fire fagfællebedømte forskningsartikler og ni formidlingsartikler. En stor del af artiklerne præsenterer resultaterne af BØV og den måde, hvorpå de tre deltagende kulturinstitutioner arbejder med at skabe oplevelser for børn. De øvrige artikler er bidrag fra medlemmer af følgegruppen eller den videnskabelige referencegruppe og præsenterer således praksis og metoder, som vi har fundet værdifulde og

inspirerende. Artiklerne spænder tilsammen over alle tre dimensioner af BØV: oplevelser, strategier og værdier samt over forskellige kulturområder med primært fokus på museer og teatre.

I den første af de fagfællebedømte artikler, »»Hvorfor må vi ikke røre ved dem, hvis det er vores værker?« – Børns møder med kulturarv««, undersøger Christiane Særkjær og Mette Langeberg Lund, hvordan børn møder og bruger kulturarv på de tre nationale kulturinstitutioner: Det Kongelige Teater, Statens Museum for Kunst og Nationalmuseet. Med afsæt i observationer og interviews anlægger Særkjær og Lund tre analytiske perspektiver på børns engagement: det kropslige og sanselige, tidslighed og autenticitet samt hverdagslivets betydning. Særkjær og Lund peger på, hvordan børn gennem deres handlinger på og møde med kulturinstitutionerne kan udfordre autoriserede kulturarvsforståelser, samtidig med at institutionernes rammer både åbner for og begrænser bestemte former for engagement. Artiklen bidrager dermed til en udvidet forståelse af børn som aktive og meningsskabende aktører i kulturarvssammenhænge.

Nanna Holdgaard og Nina Gram analyserer i den anden fagfællebedømte artikel, »Børn og deres voksne på de nationale kulturinstitutioner«, forholdet mellem børn og voksne i beslutningsprocesser op til og under besøget på kulturinstitutionerne. Analysen viser, at børn har større indflydelse på beslutninger end ofte antaget, selvom voksnes rammesætning er central. Interaktionsmønstrene spænder fra voksen- til børnestyret, og der introduceres en ny kategori, institutionsstyret interaktion, hvor institutionens tilbud former samspillet.

Den tredje fagfællebedømte artikel, »Dialogisk praksis – refleksionspotentialer i komplementerende værksamtaler og kreativt-skabende aktiviteter«, er skrevet af Nana Agnete Flarup Hansen. Med empirisk udgangspunkt i observationer af workshops for mellemtrinnet afholdt på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg undersøger Flarup Hansen, hvordan værksamtaler og kreative aktiviteter i workshops komplementerer hinanden og understøtter refleksion og betydningsdannelse hos deltagerne. Analysen viser, at de to former for aktiviteter skaber mulighed for forskellige former for dialog mellem deltagere og værker. For at deltagerne oplever refleksion og kan indgå i betydningsdannende processer, er et facilitfrit og læringsstilsfrit rum præget af meningsfuldhed og tryghed dog nødvendigt.

I den fjerde fagfællebedømte artikel, »»Det er sjovt, når man får popcorn« – at have børn som medforskere«, præsenterer Christiane Særkjær og Louise Ejgod resultaterne af eksperimenterne med børn som medforskere. Ud over en præsentation af de fire anvendte metoder: tegning, fotoelicitering, interview og observation, giver artiklen også indblik i den viden om børns kulturoplevelser, som eksperimenterne har resulteret i. Centralt i artiklen er en diskussion af, hvad det betyder for både børnene og for forskningsprocessen, at børnene får status som medforskere.

Spørgsmålet om forskning med børn er også hovedfokus i den første afformidlingsartiklerne, »Co-creative research with children and young people: A conversation about practice«. Artiklen er en dialog mellem de fire forskere fra York St John University: Lucy Cassidy, Anna Glarin, Alice Little og Matthew Reason. Alle fire arbejder i deres forskningspraksis sammen med børn, og artiklen videreformidler deres erfaringer og overvejelser. Deres samtale viser nødvendigheden af at turde møde det uforudsete, at lægge vægt på det legende og kropslige og på vigtigheden af at give børn stemmer i forskningsprocessen.

Også Anna Damkjær Herløv Hansen beskriver i sin artikel, »At skabe et rum, hvor børn tør dele«, konkrete eksempler på inddragelse. Artiklen præsenterer DR's arbejde med

brugerinvolvering af børn i udviklingen af public service-indhold. Artiklen viser, hvordan etablering af trygge og tillidsfulde rum – ofte i børnenes egne hverdagsmiljøer – er afgørende for meningsfuld deltagelse, hvor børn kan dele deres perspektiver og erfaringer. Gennem konkrete eksempler illustreres metodiske greb, som gør det muligt for børns input at blive både autentiske og brugbare i indholdsudviklingen.

De næste fire artikler præsenterer kulturinstitutioners arbejde med at skabe gode rammer for børns kulturoplevelser. I artiklen, »Når legen leder os, og fantasien er fællessprog«, beskriver Nina Gram, hvordan Det Kongelige Teater arbejder strategisk og praktisk med at udvikle et nyt børneunivers i Stærekassen. Gennem interviews med chef for børneformidling Gunna Winterberg og børnevært Maja Harrekilde belyses, hvordan værdier om det legende og det fantasifulde fungerer som styrende principper for både indholdsdesign og formidling. Artiklen viser, hvordan Det Kongelige Teater som en af de tre deltagende kulturinstitutioner i BØV-projektet sideløbende har haft gang i udviklingen af en storstilet strategisk satsning på børn.

Mette Langeberg Lund præsenterer tre årtiers arbejde med Børnenes Værksted på SMK i portrætartiklen, »Det handler om at være menneske: Om kunst, børn og nysgerrighed – portræt af Michael Hansen, leder af Børnenes Værksted på SMK«. Gennem konkrete eksempler illustreres, hvordan værkstedet fungerer som et praksisrum, hvor sansning, leg og refleksion forbinder børns hverdagsliv med museets kunst og kulturarv. Artiklen fremhæver Michael Hansens praksis som et eksempel på, hvordan institutioner i BØV-projektet gennem en lang årrække har arbejdet med at skabe rammer, der understøtter børns aktive møde med den nationale kulturarv.

På Nationalmuseet er Børnenes Museum et andet eksempel på en tidligere strategisk satsning på at skabe legende og kreative museumsoplevelser for børn. Nysgerrigheden på, hvordan Børnenes Museum fungerer i dag, er udgangspunktet for artiklen, »Leg med kulturhistorien – Et indblik i Børnenes Museum på Nationalmuseet«. Rikke Tjørnehøj og Mette Boritz har gennem observationer undersøgt forholdet mellem leg og læring i samspillet mellem børn, deres medfølgende voksne og museets frivillige og kommer frem til, at der let opstår sammenstød mellem den frie leg og de mere didaktiske tilgange.

Også i Ville Vau, der er en del af H. C. Andersens Hus i Odense, oplever man, at relationen mellem børn og voksne skaber udfordringer. I artiklen, »Leg og vokseninvolvering i et scenografisk museumsrum – erfaringer fra Ville Vau«, beskriver Simon Steen Hansen, hvordan museet gennem deres design har arbejdet for at få legen i centrum. Gennem observationer afdækkes nogle af de udfordringer, udstillingen har i forhold til at danne ramme for forskellige typer af leg og i forhold til at invitere de voksne med ind i legen på en ikke-styrende måde.

BØV har med sit udgangspunkt i børn som kulturelle medborgere været interesseret i børnenes stemmer og børnenes medbestemmelse. De to næste artikler formidler et teaters og et museums erfaringer med netop at give børnene medbestemmelse på institutionsniveau. Ditte Bichel og Ditte Felding tegner et kærligt portræt af BUP i artiklen, »Et seksårigt børne- og ungepanels væren i verden – og kulturinstitutionens blik på sig selv«. I løbet af de seks år, BUP har eksisteret, har meget ændret sig, både i panelet og i teaterhuset. De grundlæggende principper om at give børnene beslutningskompetence og at have et åbent format, hvor der altid er plads til at tage en ven med, er dog de samme. Også Museum Odense arbejder aktivt med at give børn direkte indflydelse, hvilket beskrives i artiklen, »Knogler uden kød



– Museum Odenses indledende erfaringer med en børnebestyrelse«. Mette Kiilerich skriver om, hvordan det første halve år med børnebestyrelser har givet vigtige erfaringer, som museet tager med videre, når børnebestyrelsen også inviteres med til at tage strategiske beslutninger.

Også på et overordnet kulturpolitisk niveau er der behov for at tage børnekulturen og børnenes stemmer seriøst. Det argumenteres der klart for i den sidste artikel, »Børnenes trepart – vejen til fri og lige adgang til kunst og kultur«. Dorte Skøtt Bébe tager som BØV udgangspunkt i FN's Børnekonvention, der fastslår, at børn har ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv. I artiklen peges der på, at dette mål kun kan nås gennem inddragelse af en række vidt forskellige aktører, der alle er med til at skabe rammer for børns hverdag. Hun argumenterer for behovet for en børnekulturel trepart, der inddrager både de politiske beslutningstagere, børnene og deres forskellige arenaer og kunst- og kulturaktører.

God læselyst!

#### Referencer

- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457.
- Hansen, L. E., & Særkjær, C. (2025). De tre store og børnene: En analyse af Det Kongelige Teater, Nationalmuseet og Statens Museum for Kunsts rolle i den danske børnekulturpolitik. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 28(1), 3-21.
- Jonvik, M. & Hammonds H. E. (2021). Samarbeid mellom små og store vesen. Vigmostad & Bjørke.
- Oswell, D. (2013). The agency of children: From family to global human rights. Cambridge University Press.
- Spyrou, S. (2018). Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. Palgrave Macmillan.
- Særkjær, C. (forthcoming). Is this a place for me? – Children in the museum space.
- Særkjær, C. & Hansen, L. E. (forthcoming). Children as (cultural) citizens at cultural institutions.
- Tjørnehøj, R. et al. (2024). At være gode værter for børn. *MiD*, 49, 31-33.

### Biografier

*Louise Ejgod Hansen er lektor ved Dramaturgi, Aarhus Universitet og forskningsleder for Center for Kulturevaluering. Louise er forskningsleder for BØV – Børns møde med den nationale kulturarv og har især haft fokus på projektets design og dataindsamling samt samarbejdet mellem de fire medvirkende institutioner. Louise har gennem mange år forsket i voksne og børns publikumsoplevelser inden for et bredt felt af kulturoplevelser.*  
<https://pure.au.dk/portal/da/persons/drleh%40cc.au.dk/publications/>

*Christiane Oved Særkjær, ph.d. og postdoc ved Aarhus Universitet, forsker i krydsfeltet mellem kultur, æstetik, institutioner og brugere med særligt fokus på brugeroplevelser og -inddragelse samt institutionelle, sociale og kulturpolitiske rammesætninger. Et gennemgående element i hendes forskning er desuden tværinstitutionelle samarbejder med særlig interesse for koblingen mellem forskning og praksis. Hun er tilknyttet Center for Kulturevaluering og har publiceret inden for bl.a. publikums- og formidlingsstudier samt kulturpolitik.*  
<https://pure.au.dk/portal/da/persons/saerkjaer@cc.au.dk/>

*Mette Langeberg Lund, ph.d., arbejder i krydsfeltet mellem forskning og praksis med fokus på publikumsoplevelser og strategisk oplevelseskommunikation. Med mere end 20 års erfaring fra kulturbranchen undersøger hun, hvordan formidlings- og iscenesættelsesgreb kan understøtte, forlænge eller udfordre den kunstneriske oplevelse. Hendes arbejde er forankret i kvalitative, empiriske og designorienterede metoder, og hun er – ud over at være en del af forskningsprojektet BØV – også tilknyttet Center for Kulturevaluering.*



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Christiane Særkjær og Mette Langeberg Lund

## »Hvorfor må vi ikke røre ved dem, hvis det er vores værker?« – Børns møder med kulturarv

### Resumé

Artiklen undersøger, hvordan børn møder og bruger kulturarv på tre nationale kulturinstitutioner: Det Kongelige Teater, Statens Museum for Kunst og Nationalmuseet. Med afsæt i observationer og interviews, analyseres børns engagement ud fra tre temaer: det kropslige og sanselige, tidslighed og autenticitet samt hverdagslivets betydning. Analysen trækker på Laurajane Smiths kritiske kulturarvsbegreb og Ruth Finnegans forståelse af multisensorisk kommunikation. På tværs af temaerne viser artiklen, at børn møder kulturarv legende og performativt, gennem erfaringer fra deres hverdag, og via reflekterende og forhandlende processer. Børn kan med disse forskellige praksisser udfordre autoriserede kulturarvsforståelser. Samtidig viser artiklen, at institutionernes rammer både åbner for og begrænser bestemte måder at engagere sig på. Samlet set bidrager artiklen til at udvide forståelsen af børn som aktive og meningsskabende aktører i kulturarvssammenhænge.

*Nøgleord: kulturarv; børn; performativitet; multisensorisk kommunikation; kulturinstitutioner*

### Indledning

I forskningsprojektet BØV undersøger vi børnepublikummet på tværs af Statens Museum for Kunst (SMK), Nationalmuseet og Det Kongelige Teater. Alle tre kulturinstitutioner, har rødder i nationsopbygning og national identitetsdannelse – både i kraft af deres historie, fysiske placering i gamle bygninger og gennem deres arbejde med at forvalte materiel og immateriel (national) kulturarv. Denne position betyder samtidig, at en central del af børns møde med disse institutioner netop omhandler deres møde med kulturarv.

Med udgangspunkt i det empiriske materiale, der er blevet indsamlet i BØV, er det overordnede formål med denne artikel at undersøge spørgsmålet: *Hvordan møder og bruger børn kulturarv på disse tre nationale kulturinstitutioner?*

Artiklen er opbygget således, at vi først introducerer vores teoretiske afsæt. Vi har her valgt at trække på nyere strømninger inden for kritiske kulturarvsstudier med særligt fokus på kulturarvsforskeren Laurajane Smiths forståelse af kulturarv som noget, der »gøres«. Dette giver os bl.a. mulighed for at se kulturarv som en praksis og som noget relationelt, snarere end som et på forhånd givet, materielt fænomen. Denne kritiske tilgang kombinerer vi med et sensorisk perspektiv inspireret af antropologen Ruth Finnegans teori om multimodal kommunikation, hvor kommunikation udfolder sig gennem både krop og sanser. Kombinationen af Smiths kritiske tilgang og Finnegans sensoriske perspektiv giver os dermed et grundlag for et mere nuanceret blik på, hvordan kulturarv bruges og opleves som andet og mere end noget materielt – særligt i relation til børn.

Derefter beskriver vi, hvordan vi er gået metodisk og analytisk til værks i forhold til indsamling og behandling af vores empiriske materiale. På baggrund af vores arbejde med empirien, har vi udvalgt tre analytiske temaer, som vi udfolder i vores analysedel. Det drejer sig henholdsvis om, hvordan børn møder kulturarv kropsligt og sanseligt, hvordan tidslighed og autenticitet har betydning for dette møde, samt hvordan børn bruger deres hverdagsliv i relation til kulturarv. Vi har med valget af disse temaer særligt fokus på, hvordan børn møder, bruger og forstår kulturarv i relation til de tre institutioner, samt hvordan de tre institutioner rammesætter dette møde. Afslutningsvis kommer vi med opsummerende perspektiver på vores analyse, og hvordan man kan udvikle børns møder med og forståelse af kulturarv. Med dette fokus bidrager artiklen til et forholdsvis underbelyst felt i form af »frie børn« på kulturinstitutioner – forstået som børn der besøger disse institutioner i deres fritid, uafhængigt af dagtilbud, skole eller fritidsordning – og deres oplevelser af den kulturarv, de her møder (Smith, 2012)<sup>1</sup>.

### Teoretisk rammesætning

En stor del af den forskning, der tidligere har fundet sted i relation til kulturarv, har overvejende fokuseret på forvaltning (technical issues of management), læring (education) og formidling (interpretation) (Smith, 2012, s. 109), og i dansk kontekst har kulturarv frem til år 2000 primært været brugt som en fagterm (Daubjerg et al., 2025, s. 23). Inden for feltet de seneste 20-30 år er der dog sket en bevægelse i retning af en mere kritisk tilgang, der ønsker at redefinere kulturarv som område, og som kan kobles sammen med kulturel produktion og kommunikation (Kirshenblatt-Gimblett, 1995; Harvey, 2001; Smith, 2012). Som Daubjerg, Knudsen og Andersen skriver i *Kulturarvens kraft* (2025), handler de kritiske kulturarvsstudier (også kaldet critical heritage studies) om, hvordan kulturarv defineres, tildeles betydning og får konsekvens i både nutiden og fremtiden (s. 9). Kulturarv

angår med andre ord ikke kun fortiden, men nærmere hvordan denne er tæt forbundet til nutidige agendaer (Lowenthal, 1998; Harvey, 2001). Dette betyder ligeledes, at kulturarv i høj grad kan knyttes til forskellige temporaliteter. Ifølge Daugbjerg et al. er tid og temporalitet indlejret i selve begrebet, da »arv« aktiverer bestemte forestillinger om fortid, kontinuitet og skrøbelighed. I den optik bliver kulturarv ofte forbundet med noget, der er truet og bevaringskrævende, og som derfor skal gemmes og videregives (Daugbjerg et al., 2025, s. 19, 42). Her bliver autenticitet ofte et centralt kriterium, idet kulturarv traditionelt anskues som noget, der skal værnes om i sin oprindelige form. Den kritiske forskning har imidlertid peget på, at forestillinger om autenticitet ikke er neutrale, men udtryk for bestemte værdier og interesser, som præger, hvad der forstås som bevaringsværdigt, og hvilke former for fortid der gives forrang (Ibid., s. 40).

En af de definerende forskere inden for kritiske kulturarvsstudier, som ligeledes har forholdt sig til børn og kulturarv (Smith, 2012), er arkæolog og professor i kulturarvs- og museumsstudier Laurajane Smith, hvis forståelse af kulturarv vi særligt læner os op ad i denne artikel. I Smiths optik skal kulturarv ikke forstås alene som noget materielt og en iboende egenskab ved bestemte objekter eller lokaliteter, men som diskurser, der rammesætter bestemte kulturelle praksisser og genstande med fokus på forhandlingen af kulturel og social forandring (Smith, 2012, s. 110). Ved at afvise det materielle som kulturarvens essentielle kerne, tilsidesætter Smith imidlertid ikke det konkrete og sanselige. Hun peger derimod på, hvordan det håndgribelige først får betydning i kraft af de kulturelle og meningsskabende processer, hvori det indgår og aktiveres (Smith, 2006, s. 2-3). Kulturarv er dermed ikke noget, man »finder«, men noget man »gør«.

Kulturarv, forstået som en aktiv, nutidig og meningsskabende konstruktion, bliver derved en forhandling af identitet, historie og tilhørsforhold, der foregår både kollektivt og individuelt. Det sker gennem handlinger såsom at besøge steder, fortælle historier, fremhæve oversete eller bestemte perspektiver, udfordre eller bekræfte dominerende narrativer. Som Smith skriver:

*Heritage is a multilayered performance – be this a performance of visiting, managing, interpretation or conservation – that embodies acts of remembrance and commemoration while negotiating and constructing a sense of place, belonging and understanding in the present.* (Smith, 2006, s. 3)

Kulturarv er således hverken neutral eller passiv, men indlejret i komplekse magtrelationer – lokalt såvel som globalt – mellem stat og borgere, mellem majoritets- og minoritetsgrupper samt mellem forskellige forståelser af fortid og fremtid.

Disse komplekse magtrelationer kan knyttes til det, Smith kalder for en autoriseret kulturarv diskurs (Smith, 2006). Dette er en diskurs, hun forsøger at gøre op med qua sit perspektiv på kulturarv. Det centrale ved den autoriserede kulturarv diskurs er, at den tildeler bestemte aktører retten til at dominere og definere, hvad der kan forstås som kulturarv. Det er bl.a. denne forståelsesramme, som er med til at anskue kulturarv som noget materielt, monumentalt, elitært, og som kalder på bestemte former for ekspertise og (vestlige) kriterier for autenticitet (Daugbjerg et al., 2025, s. 37).

Set i dette lys kan de tre nationale kulturinstitutioner, vi her beskæftiger os med, forstås som en del af denne autoriserede diskurs, idet deres lovgrundlag, organisering og opdrag

forpligter dem til at formidle en bestemt arv, og hvor ekspertviden vægtes højt. Samtidig viser deres praksisser i hverdagen også noget andet. I de konkrete aktiviteter – fx i deres formidling særligt rettet mod børn – skabes der rum for deltagelse, spørgsmål og kropslige erfaringer. Her fremstår kulturarv ikke som en færdig fortælling eller genstand, men som noget, der kan udforskes, forhandles og tages i brug på nye måder. Det er netop samspillet mellem disse to perspektiver, der er interessant i relation til vores analyse af børns møde med kulturarv.

Smith understreger i forlængelse heraf, at kulturarv altid er en proces, der foregår i mødet mellem institutioner og deres besøgende, og at de besøgendes måder at engagere sig på ikke nødvendigvis stemmer overens med institutionernes intentioner (Smith, 2012, s. 110; Falk, 2005, s. 266). Dette gælder også for børn, der – ligesom voksne – ikke møder kulturarv passivt, men bidrager til at skabe mening gennem deres spørgsmål, oplevelser og deltagelse. Dette perspektiv kan knyttes til et børnesyn, hvor børn og voksne hverken forstås som værende nøjagtigt ens eller radikalt forskellige – de er alle mennesker og »akin to one another«, som det er blevet formuleret af professor i børnelitteratur Marah Gubar (2013, s. 453). Børn og voksne skal dermed ikke forstås som to skarpt opdelte, homogene kategorier, men nærmere som grupper med glidende overgange og heterogenitet i form af forskelle fra individ til individ (Christensen, 2016, s. 16). Det er ligeledes denne forståelse af børn (og deres relation til voksne), som vi tilslutter os i artiklen.

I kontrast til det beskrevne børnesyn nævner Smith, at børn imidlertid ofte fremstilles gennem en figur, der er beskrevet inden for childhood studies, bl.a. af medieforskeren Henry Jenkins, nemlig forestillingen om barnet som noget uskyldigt og noget andet end en voksen (Jenkins, 1998). Ifølge Smith viser en lignende figur sig i relation til kulturarv, når børn fremstilles som nogen, der skal introduceres til eller lære om kulturarv, både i relation til institutionerne og til deres voksne, frem for at anerkendes som medskabere af denne. Som hun skriver:

*The innocent child motif is frequently invoked by heritage visitors to underline the legitimacy of the values and ideologies they are espousing, however, it is predicated not only on ideas of innocence (or ignorance), but also on the idea that children not only do, but should, lack cultural and political agency.* (Smith, 2012, s. 132)

Samtidig påpeger Smith, at børns egne erfaringer med kulturarv fortsat er underbelyste. Forskningen har primært fokuseret på børn i relation til uddannelse, mens børns måder at engagere sig og skabe kulturel mening på kun i begrænset grad er dokumenteret (Smith, 2012, s. 119). Det er netop denne mangel, vi ønsker at adressere. Vi forholder os imidlertid ikke til kulturarv, som er specifikt knyttet til børnekulturen og barndommen (Darian-Smith & Pascoe, 2012; Sparrman & Aarsand, 2022), men til alt det børn kan møde på de tre kulturinstitutioner, og som kan betragtes som værende af mere generel karakter.

Med afsæt i Smiths perspektiv retter vi i vores analyse fokus mod den måde, hvorpå kulturarv ikke kun formidles som et sæt givne fortællinger eller objekter, men også hvordan det bliver til og får betydning i og gennem børns konkrete oplevelser, interaktioner og handlinger. Det indebærer en analytisk interesse for, hvordan børn aktivt engagerer sig i kulturarvssammenhænge – hvordan de deltager, stiller spørgsmål, udtrykker undren eller modstand, og hvordan de fortolker, omformer eller forhandler de fortællinger, de præsenteres for.

Kulturarv som proces skal ikke udelukkende ses som kognitiv eller sproglig, men også sanselig, kropslig og situeret i konkrete sociale og fysiske omgivelser. Her kan antropologen Ruth Finnegans arbejde med multimodal kommunikation og hverdagskulturelle praksisser bidrage til at nuancere forståelsen af, hvordan børn engagerer sig i og bruger kulturarv.

I sin bog *Communicating – the Multiple Modes of Human Communication* (2014) argumenterer Finnegan for en udvidet forståelse af kommunikation, der rækker ud over ord og visuelle tegn. Hun fremhæver, hvordan kommunikation bør ses som en kreativ menneskelig proces, der ikke blot handler om overførsel af information, men om sanselig og følelsesmæssig udveksling. Som hun skriver:

*[...] a view of 'communicating' that is not confined to linguistic or cognitive messages but also includes experience, emotions and the unspoken. [...] It encompasses the many modes of human interacting and living, both near and distant – through smells, sounds, touches, sights, movements, embodied engagements and material objects.* (Finnegan, 2014, s. 5)

Ud fra Finnegans optik skal kommunikation derfor også forstås som noget, der sker nonverbalt (Ibid., s. 37). Hun fremhæver i forlængelse heraf, at kommunikative handlinger dermed bliver dybt forankret i kropslige erfaringer, sociale relationer og fysiske omgivelser. Finnegans betoning af kommunikation som sanselig og situeret – i stemme, krop, rum, rytme og objekter – åbner for en dybere forståelse af børns deltagelse som noget, der rækker ud over det sproglige og kognitive. Når det kobles til Smiths forståelse af kulturarv som en kulturel og social praksis, bliver det således muligt at betragte børns møde med kulturarv som et performativt og relationelt felt, hvor betydning skabes gennem deltagelse, erfaring og handling.

Ud fra Smith og Finnegans tilgange kan børns møder med og forbindelser til kulturarv ikke afgrænses af institutionerne. Når Smiths forståelse af kulturarv som social praksis kobles med Finnegans perspektiv på kropslig og situeret kommunikation, bliver hverdagslivet centralt: Her kan daglige handlinger, sanser og interaktioner bidrage til at aktualisere kulturarv og give det betydning. Det sker gennem »genkendelse«, som, understreger Smith, ikke er noget, der distraherer, men nærmere forbinder kulturarv til »practical and everyday contexts« (Smith, 2021, s. 39). Hverdagslivet udgør dermed det konkrete sted, hvor børn genkender, oversætter og forhandler kulturarv i lyset af deres egne erfaringer, relationer og praksisser – og hvor fortiden får betydning i nutidige, hverdagslige sammenhænge.

### Empirisk grundlag

Empirien, der danner grundlag for vores analyse, er indsamlet på de tre kulturinstitutioner af projektdeltagerne i BØV mellem juni 2023 og oktober 2024. Den dækker over 28 semistrukturerede interviews med børn i alderen 4-12 år (Kampmann et al., 2017; Møller et al., 2025), der alle er blevet transskriberet, og 23 deltagende observationer (Spradley, 1980/2012; Kristiansen & Krogstrup, 2015). Børnene blev rekrutteret og interviewet under besøg på en af de tre kulturinstitutioner i deres fritid. Det betyder, at der er tale om en bestemt gruppe af børn, hvor størstedelen af dem tilhører majoriteten af den danske befolkning og formentlig er mere erfarne kulturforbrugere, hvilket i nogen grad strider lidt mod vores teoretiske grundlag. Vi har dog andre steder i projektet fokuseret mere på diversitet i vores rekruttering ift. både etnicitet og kendskab til institutionerne.



Der var på forhånd udarbejdet en fælles interview- og observationsguide med fokus på at undersøge institutionernes rum og børnenes bevægelser gennem disse samt ikke mindst at få et indblik i børns oplevelser af museums- og teaterbesøg. Vi valgte i vores interviewguide ikke at spørge ind til kulturarv som begreb. I stedet fokuserede vi på, hvad børnene foretog sig på institutionerne og deres oplevelse heraf, og vi har først forholdt os mere direkte til begrebet i vores analytiske arbejde.

For at få en fælles forståelse for det forskelligartede materiale og dét, som ikke nødvendigvis var umiddelbart synligt ved blot at læse observationsnoter og interviewtransskriptioner, besluttede vi i projektgruppen at gennemgå materialet i fællesskab. I maj 2024 blev størstedelen af den indsamlede empiri læst og diskuteret med henblik på at identificere centrale temaer og mønstre. Dette blev først gjort i to mindre grupper efterfulgt af en fælles diskussion og havde karakter af en analog, delvis induktiv, kodning (Bjørnholt & Jakobsen, 2025, s. 452). På baggrund af dette arbejde er de to gruppers temaer, eller koder, efterfølgende blevet lagt sammen og kondenseret til en overordnet kodeliste bestående af følgende 13 koder: De fysiske rammer; Institutionelle rammesætninger, koder og ritualer; Relation mellem børn; Relation mellem børn og institution; Relation mellem børn og deres voksne; Kulturarv; Beskrivelser af og interaktioner med værker/genstande/forestillinger/aktiviteter; Det sensoriske (følelser, sanselighed, kropslighed); Oplevelse; Kulturelt medborgerskab; Metodiske refleksioner; Hverdag og Andet.

Alle interviews og observationer er efterfølgende blevet kodet i NVivo ud fra ovenstående kodeliste (lukket, deduktiv kodning) (Bjørnholt & Jakobsen 2025, s. 454). Til denne artikel har vi primært haft fokus på koden »Kulturarv«, som vi beskrev i kodelisten på følgende vis:

*Kulturarv som kode er ligesom »Oplevelse« en mere overordnet kode, der potentielt indeholder andre dele som fx beskrivelser af værker/genstande/forestillinger eller det sensoriske, alt efter hvordan kulturarv defineres. Den dækker desuden over historisk eller tidlig bevidsthed, idet kulturarv kan forstås som noget fortidigt, der bruges i aktivt nutiden (og skal bevares i fremtiden). Koden dækker også over, hvordan kulturarv kan forstås som noget, der er for alle, og hvordan opleves det fra et barns perspektiv.*

Alt det kodede materiale under »Kulturarv« er i arbejdet med denne artikel blevet nærlæst og efterfølgende analyseret tematisk (Bryman, 2012, s. 580). Denne tematiske analyse/kodning har i høj grad været struktureret af vores teoretiske afsæt, hvor teorien har fungeret som en ramme, der har hjulpet os til at strukturere, belyse og kvalificere blikket på vores empiriske materiale og til at stille bestemte spørgsmål til det.

På baggrund af den tematiske analyse har vi identificeret tre overordnede temaer. Det første omhandler, hvordan det kropslige og sensoriske præger børns møde med kulturarv og med de tre institutioner. Det andet vedrører de forskellige tidsligheder, som træder frem i dette møde – herunder hvordan tidsdimensionen knytter sig til en forestilling om autenticitet. Det tredje tema handler om koblingen mellem børns hverdagsliv og kulturarv. Det er disse tre temaer, der udgør strukturen for vores analyse, og som vi udfolder i vores analyseafsnit. Derudover har vi identificeret et tema, som knytter sig til det institutionelle niveau og til den måde, hvorpå institutionerne rammesætter børns møder med kulturarv, som kan kobles til en mere autoriseret kulturarv diskurs. I stedet for at lade dette tema udgøre et selvstændigt



afsnit, har vi valgt at lade det gå på tværs af de tre andre analysetemaer, da alle møder med kulturarv i vores empiri er rammesat af institutionerne i kraft af de fysiske rammer.

### Analyse

#### *»Det gør ondt i fødderne« – det kropslige og sensoriske møde med kulturarv*

Det første tema, som træder klart frem i vores empiriske materiale, angår det kropslige og sensoriske. Vores empiri viser, at kropslige erfaringer har stor betydning for, hvordan børn engagerer sig med kulturarv. De deltager ikke blot som tilskuere, men som aktive medskabere gennem krop, sanser og følelser. Dette bliver tydeligt i et interview med brødrene Carl og Christian, som på hver deres måde »gør« kulturarv:

*Christian: Spændende at se andre folk. Hvordan de har levet fx. Og hvad de har brugt. Vi har også været inde og se nogle riddere og sådan noget. Det var ret sjovt at se deres våben.*

*Carl: Det er en ridder.*

*Interviewer: Du har tegnet en ridder?*

*Carl: Ja.*

*Interviewer: Ej, hvor er den fin. Kunne du bedst lide ridderne, Carl?*

*Carl: Mhm.*

*Interviewer: Den store hest. Er det den, du har tegnet?*

*Carl: Mhm.*

*Interviewer: Den store hest. Er det den herinde, man kan kravle op på?*

*(...)*

*Interviewer: Hvad er det bedste, I har oplevet i dag på museet?*

*Christian: Så er det nok inde ved alle våbnene og ridderne. Ja. Jeg synes, det er ret sejt at se alle våbnene.*

*Interviewer: Ja. Hvorfor er våbnene seje?*

*Christian: Det ved jeg ikke helt. Jeg synes bare det er ret sejt.*

*Interviewer: Ja. Hvad tegner du nu, Carl?*

*Carl: Et lille skelet.*

*Interviewer: Et lille skelet. Har I også set skeletter?*

*Christian: Ja.*

*Carl: Ja. Vi har set et seksårigt barn.*

*Interviewer: Et seksårigt barn, der var død?*

*Christian: Der var død.*

*Carl: Der var død. Jeg er også seks.*

*Interviewer: Og det var en, der var lige så gammel som dig?*

*Carl: Ja. (Interview, Nationalmuseet)*

Christian udtrykker i interviewet en fascination for riddere og våben gennem tale. Hans verbale refleksion viser en tydelig bearbejdning af den oplevede kulturarv, hvor fascinationen for det heroiske og historiske giver ham adgang til en kulturel fortælling, han kan leve sig ind i. Samtidig bearbejder Carl sine indtryk visuelt og sensorisk. Tegningen og italesættelsen af alder bliver i sammenhængen her en kropslig og emotionel forankring af oplevelsen. I Finnegan's optik er det netop kommunikation: sanselig og meningsskabende deltagelse, hvor

Carl omsætter det sette og sansede til egne udtryk. Situationen illustrerer også, hvordan børn ikke er en homogen gruppe – de har forskellige præferencer og udtryksformer, og skaber mening på forskellige måder.



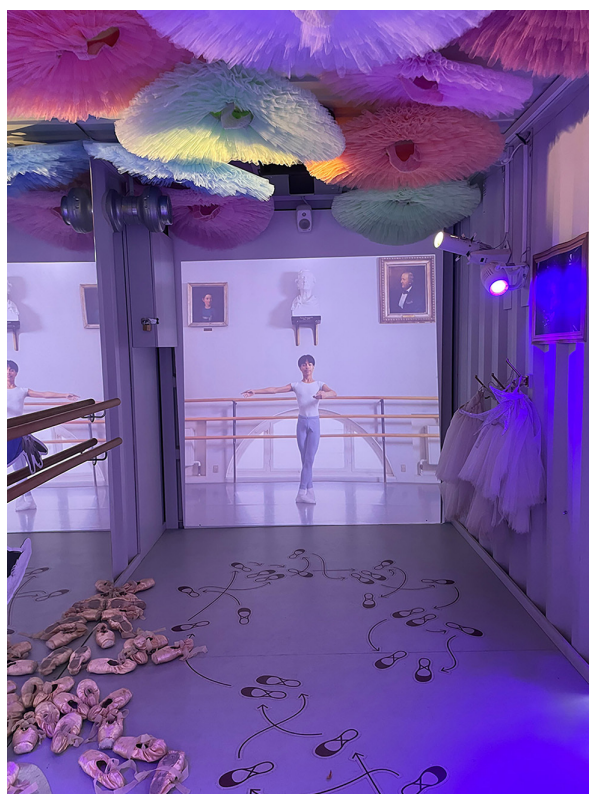
Carls tegning af barneskelettet. Foto: BØV

Et andet eksempel på kulturarv som sanselig og kropslig praksis opstår i teaterlegepladsen Postyrium, hvor en gruppe drenge leger og imiterer ballet:

*En gruppe drenge bliver interesseret i balletten. »Det er rigtig ballet«. De danser og løber først rundt derinde og mener, at det er ballet. En lærer kommer ind og spørger, om de ikke skal have skoene på. Og der er det, som om der sker et eller andet med nogle af dem. De hopper også i skørterne og danser først rundt derinde. »Det gør ondt i fødderne«. »Jeg er flottere end Sigurd«. De beundrer sig selv i spejlet. En af drengene begynder at løbe ud i fuldt outfit, men får at vide af læreren, at skoene skal af. At de nok ikke kan tåle at komme ud. De får at vide [af Postyriums ansatte], at det er ok. Og han skynder sig over for at vise outfittet til en af sine venner. Flere danser rundt uden for containeren. Nogle piger griner. De griner også selv, og de virker til at synes, det er ret sjovt at prøve.  
(Observation, Postyrium)*

Her træder børnene ind i institutionens æstetiske og kulturelle ramme og benytter sig af de genstande, institutionen har sat frem. Legen bliver en performativ, kropslig og social bearbejdning af Det Kongelige Teaters kulturarv, hvor køn, identitet og æstetik afprøves uden nødvendigvis at være knyttet til en faglig forståelse af balletten som kunstform. I Smiths optik kan dette på den ene side ses som et alternativ til den autoriserede kulturarvsdiskurs og den traditionelle kulturarvsformidling, idet børnene handler og medskaber. På den anden side foregår det i de rammer, institutionen har sat, og med genstande udvalgt af dem. Det

særligt interessante ved eksemplet er dog, at det bliver tydeligt, at selvom der er rammer, vil institutionen netop gerne have, at børnene bryder med de mere traditionelle forestillinger om brug. Det ses bl.a. i de ansattes accept af, at balletskoene må bruges udenfor. Man kan dermed argumentere for, at institutionerne bruger børnenes gøre aktivt som en måde at forhandle kulturarv på og herigennem bryde med de mere autoriserede diskurser om, hvordan man fx forholder sig til genstande.



*Balletsko i Postyrium. Foto: BØV*

Men kropslig deltagelse rummer ikke kun begejstring. I mødet med operaens lydunivers i Postyrium udtrykker et barn ubehag: »Jeg kan ikke lide, når de skriger« og holder sig for ørerne. Her taler kroppen før sproget – en sanselig afvisning, hvor affekt bliver en legitim måde at møde (og måske afvise) kulturarv på. Situationen peger på, at kulturarv kan vække modstand, og at børn gennem deres deltagelse kan være både kritiske og afvisende, hvilket ligeledes udfordrer forestillingen om dem som passive modtagere.

På SMK udfolder børns sanselige og kropslige engagement sig i mødet med udstillingerne, som det fx kommer til udtryk, da en pige rører ved afskærmningssnorene og efterfølgende forsøger at kravle under dem, da hun får øje på en kniv i en skuffe på Ursula Reuter Christiansens værk *Ægteskab*. Hun forsøger at indvie sine bedsteforældre i opdagelsen: »Der er en kniv! « – en opdagelse, der både er kropslig og visuel. Hendes begejstring og nysgerrighed er tydelig, men bliver stoppet, da hendes bedsteforældre opdager det. Her bliver kulturarv en opdagelse og ikke noget, man får præsenteret. Det bliver derimod noget, man finder, rører (hvis muligt) og undersøger. Den kropslige nærhed og umiddelbare begejstring peger på, hvordan kulturarv ikke kun opleves gennem information, men også gennem handling. Samtidig vidner eksemplet om, at institutionen (og bedsteforældrene) har en helt anden tilgang til, hvordan værket skal tilgås, som er meget mere visuelt funderet.

Hvor pigen ved Reuter Christiansens værk reagerer med kropslig nysgerrighed, viser en anden museumsgæst, Olivia, hvordan mødet med kulturarv kan vække ubehag og affekt. Hun fortæller, at man kan blive bange på et museum, som hun selv gjorde, da hun og hendes farmor »lige pludselig løb ind i indvolde og alt muligt«. Oplevelsen har sat sig som en affektiv, kropslig reaktion, og da hun bliver spurgt om, hvordan museet kan gøres mere børnevenligt, foreslår hun, at udstillingerne opdeles efter interesser og følelser: »Hvis man godt kan lide mord, så kan man gå herover [...]. Hvis man godt kan lide en masse farver og naturen, så kan man gå derover« (Interview, SMK).

Olivia skitserer her en sanselig og mere personlig kuratering, hvor oplevelsen i hendes optik bliver mindre ubehagelig. I tråd med Smiths forståelse af kulturarv som noget, der »gøres«, viser Olivias udtalelse, hvordan børn aktivt forhandler deres møde med kulturarv gennem egne kropslige erfaringer. Udtalelsen peger dog også på, hvordan mødet med kulturarven er underlagt en bestemt kuratering fra institutionens side, som kan betyde, at man føler, at det ikke er et sted for én.

Hvor Olivia sætter ord på oplevelsen, viser Edith, hvordan kulturarv også kan lagres som fysisk erfaring. Under en rundvisning på Det Kongelige Teater lærer børnene en ballethilsen. Senere viser Edith bevægelsen i interviewet: »Det var, at vi skulle gøre sådan her«, fortæller hun og udfører den igen. Hendes gentagelse viser, hvordan kulturarv kan lagres i kroppen – ikke kun som sproglig information, men som fysisk erfaring. I tråd med Smith og Finnegan kan Ediths handling forstås som embodied memory, hvor kulturarv bliver en kropslig hukommelse, der rækker ud over det øjeblikkelige møde. Både Olivias og Ediths fortællinger peger på kulturarv som en kropsligt forankret erfaring, men i hver sin form: hos Olivia som affektiv respons, der sætter sig følelsesmæssigt, og hos Edith som en fysisk praksis, der gentages og huskes gennem kroppen.

Overordnet ser vi i vores empiriske materiale, hvordan børn gør kulturarv med krop, sanser og følelser. Erfaringer, der er situerede og relationelle og knyttet til de konkrete omgivelser, som de udspiller sig i. Det kropslige og sanselige fremstår dermed som en grundlæggende måde, hvorpå børn oplever og forstår kulturarv. Som eksemplerne viser, skaber, forhandler og omformer børn kulturarv gennem egne handlinger og udtryk, samtidig med at de institutionelle rammer på forskellige måder påvirker dette.

#### *»Det var meget sådan 'gamle dage'« – tidslighed(er) og autenticitet*

Som bl.a. Daubjerg et al. peger på, er der indlejret en temporal dynamik i kulturarvsbegrebet. Selvom vi ikke har talt direkte med børnene om begrebet eller om tid, kan vi se, hvordan der sker en forhandling og aktivering af forskellige tidsligheder, når børn møder kulturarv på de tre institutioner.

Dette viser sig i, at børn ikke altid har et klart begreb om, hvor lang tid »fortid« er. Det gælder særligt for de yngre børn, hvor deres forståelse af tid ofte er forankret i deres egen alder og livserfaring. Dette kommer fx til udtryk hos den fireårige Milan, da vi taler om hans besøg på Nationalmuseet og snakken falder på en udstillet hundelort.

*Interviewer: Har du været henne og se andre ting?*

*Milan: Ja, også den der lort.*

*Interviewer: Ja, jeg hørte faktisk godt, at I lige talte lidt om den, da I kom til museet. Hvad var det for en?*



*Milan: Den er meget lille.*

*Interviewer: Er den meget lille? Havde du troet, at den var større?*

*Milan: Ja.*

*Interviewer: Ja. Hvad var det for en lort?*

*Milan: Det var en hundelort.*

*Interviewer: Var det en hundelort? Lugtede den?*

*Milan: Nej.*

*(...)*

*Interviewer: Var den gammel [Milan nikker]? Hvor gammel ved du det?*

*Milan: Hm, om 20.*

*Interviewer: Om 20? Ja, det er også gammelt. Hvor gammel er du?*

*Milan: Fire år. (Interview, Nationalmuseet)*

Interviewuddraget viser, hvordan Milan forholder sig til det sanselige og synlige ved hundelorten, især dens størrelse, mens tid, i form af alder, bliver mere abstrakt. Han har en helt klar fornemmelse af, hvad tid er, men samtidig en oplevelse af, at 20 år er meget lang tid, og videre i interviewet taler han en del om sin personlige nære fortid og fremtid (fx hvad der skal ske efter besøget). Tid kan derfor i høj grad blive noget, som opleves sanseligt og subjektivt, hvor børn organiserer og reflekterer fortidens tidslighed forskelligt. Det er med andre ord forankret i deres egne erfaringer og personlige tidshorisonter, hvilket potentielt udfordrer forestillingen om en bestemt strukturering af fortiden.

Når man analyserer tid i børns kulturarvsmøder, handler det dog ikke kun om, at der er en anden tidsfornemmelse på spil, men også om forbindelserne mellem fortid, nutid og fremtid, som netop udgør et væsentligt aspekt af kulturarvsbegrebet. I vores materiale viser disse forbindelser sig særligt i relation til leg. Vi ser mange forskellige eksempler på, hvordan fortiden aktiveres bl.a. i Børnenes Museum og Postyrium, hvor de forskellige (historiske) områder og de dertilhørende rekvisitter bidrager til at aktivere bestemte lege såsom vikinger, prinsesser eller skole i gamle dage. Samtidig kan der i disse lege opstå et miks af tider, når fx udklædning og rekvisitter flyttes mellem rummene. Hermed forsvinder kronologien, og børnenes oversættelser i form af legen overtager som det styrende element (Boritz & Tjørnehøj, 2026).

Det legende og koblingen mellem forskellige tider, sker også i udstillingsrummet. Det ses i eksemplet herunder, hvor en tiårig pige har oplevet juleudstillingen *Alletiders jul* på Nationalmuseet.

*Jeg legede, at jeg var i gamle dage, og at jeg sad og så julekalender med min familie.*

*OG at vi var rige, fordi sofaen var meget blød... Og så skoven med sne... DET var rigtig sjovt. Så så jeg også et billede af Lucia og læste, at det kommer fra Sverige. Det var meget sådan »gamle dage«. (Observation/interview, Nationalmuseet)*

Citatet viser, hvordan der aktiveres en form for dobbelttid, da pigens leg i nuet smelter sammen med de »gamle dage«, som udstillingsdesignet og -indholdet åbner for. Med afsæt i Smiths forståelse af kulturarv som noget performativt, aktualiserer børnene fortiden gennem leg. Kulturarv bliver hermed ikke en fjern eller abstrakt fortælling, men noget, der kan gøres nærværende og iscenesættes i deres eget tidslige univers.

Derudover er citatet et eksempel på, hvordan fortiden kan opleves som et abstrakt begreb. For hvilken tid henvises der til, når pigen taler om »gamle dage«?

Forbindelserne mellem fortid, nutid og fremtid ses ligeledes gennem den måde, hvorpå børn engagerer sig i formidlingen i udstillingerne som noget andet end leg. Det kommer fx til udtryk, da Thea, efter at have set en video på Nationalmuseet i udstillingen *Ka-Ching*, begynder at spekulere over, hvad der skal ske med hendes sparepenge:

*Jeg tænker, at hun ikke får så meget viden ud af videoen, og at det nok også er ok. Men da vi går derfra, spørger hun til, hvad hun skal gøre, når nu Danmark ikke har kontanter om ti år. Hvordan skal hun så købe noget, og hvad med alle hendes penge fra julegaver? Så der blev alligevel lyttet og tænkt der på puden. (Observation, Nationalmuseet)*

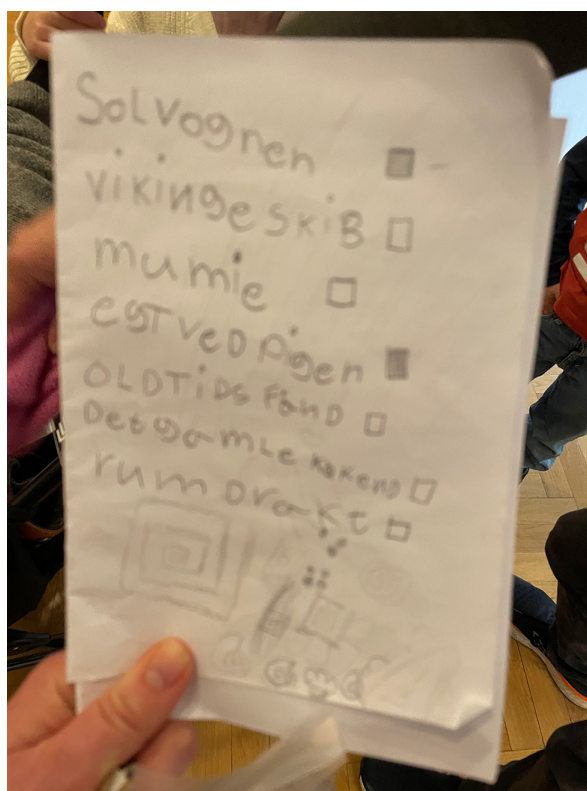


*Thea, der ligger og lytter til videoen. Foto: BØV*

Videoen får Thea til at koble scenariet om en kontantløs fremtid sammen med hendes egen aktuelle nutid, idet observationen udspiller sig mellem jul og nytår, hvor hun lige har fået penge i gave. Nationalmuseet skaber med videoen et muligt refleksionsrum og en klar ramme, men Theas udtalelse bliver samtidig et modbillede til forestillingen om børn som passive modtagere af kulturarv. De oversætter og omsætter dem i relation til deres eget liv – og i nogle tilfælde forlænger de fortællingerne fremad i tid. Noget lignende gør sig gældende, når vi ser børn, der forud for deres besøg har lavet en liste med bestemte genstande eller værker, de vil se, uden nødvendigvis at have taget hensyn til de kronologiske sammenhænge.

Som det fremgår af de foregående eksempler, er institutionerne gennem deres formidling og udstillingsdesign med til at aktivere og styre bestemte tidsligheder, som børnene bruger på forskellige måder. Hertil kan føjes to yderligere aspekter, der knytter sig til forbindelserne





Liste med genstande forberedt hjemmefra. Foto: BØV

mellem de institutionelle rammer og kulturarvsbegrebets forhold til tid. Det første kan kobles til Smith og Harvey m.fl., når de peger på, at kulturarv ikke blot er noget givent fra fortiden, men hele tiden formes og forhandles i nutiden – dét, vi vælger at trække frem, afspejler samtidens diskurser og værdier. Denne forståelse kan genfindes i institutionernes formidlingsformater, hvor der fx ved en familieomvisning på SMK introduceres til nyere (kunst)historiske fortolkninger og kritiske perspektiver.

*Interviewer: Hvor var I rundt på familierundvisningen ellers?*

*Vigga: Vi var inde sådan, og så hørte vi noget om, at kvinder dengang kun måtte...*

*Interviewer: Ja, at de kun måtte male blomster? Ja. Synes du, det var godt eller skidt, de kun måtte male blomster?*

*Vigga: Det var lidt mærkeligt, at de kun måtte male blomster.*

*Interviewer: Ja. Tror du... Må kvinder male andet end blomster i dag?*

*Vigga: Ja. Det gjorde min mormor i hvert fald.*

*Interviewer: Hun maler andet end blomster?*

*Sia og Vigga: Ja.*

*Vigga: Det gør jeg også.*

*Sia: Det gør jeg også. (Interview, SMK)*

Interviewuddraget med søstrene Vigga og Sia viser, hvordan fortolkningen af kulturarv forandres og aktualiseres i nutidige diskussioner, og hvordan institutionerne i deres formidling kan bidrage til at bryde med tidligere antagelser og diskurser, som de selv har været med til at forme. Eksemplet ovenfor taler ind i aktuelle debatter om oversete kvindelige kunstneres vilkår og anerkendelse. Samtidig giver det et indblik i, hvordan de to piger kobler fortiden

til deres egen tid og får mulighed for at reflektere over forskellene gennem interviewerens spørgsmål. Der indgår således både en undren over fortidens normer og en kobling til deres egen familie og liv.

Det andet aspekt handler om bevaring og kommer fx til udtryk i museernes regler om ikke at måtte røre ved udstillede genstande. Dette italesættes både af institutionerne selv og ofte også af børnenes voksne. Dette rejser indirekte spørgsmål om ejerskabet til kulturarven, som da pigen er ved at bryde afspærringen for at røre et kunstværk, eller da et barn på SMK siger til et andet barn: »Hvorfor må vi ikke røre ved dem, hvis det er vores værker?«, efter en omviser har fortalt, at samlingen tilhører os alle, og derfor skal der passes på den. Med sit spørgsmål udtrykker barnet en klar undren over for den institutionelle logik og diskurs, og desuden peger dette på et kulturarvspædagogisk dilemma: Hvis vi alle ejer kulturarven, hvorfor må man så ikke røre og interagere med den? For hvilken værdi har den, hvis den ikke bruges? (Graham, 2016).

Når man argumenterer for, hvorfor noget skal bevares, bliver autenticitet, som Daubjerg et al. skriver, et vigtigt kriterium. I vores materiale kommer autenticitet især til udtryk gennem børnenes interesse for, om noget er »ægte«. Mange børn spørger ind til, om det, de ser og hører, er »rigtigt« og »ægte« – om skeletterne virkelig har eksisteret, om kunstneren faktisk lavede så lille en skulptur, eller om historien er sand. Det »ægte« får her en særlig betydning for børnenes forståelse og engagement med kulturarv. Det er dog ikke nødvendigvis kun det faktuelle ægte, der skaber mening for børnene. Det ses bl.a. i formidlingssituationer, hvor børnene inviteres til at bidrage med egne forslag eller digte videre på en historie. Fx foreslår en pige på en børneomvisning i Nationalmuseets udstilling om Vikingerne følgende:

*Rune er rejst på togt til England med Esben og skibet er blevet smadret mod klipperne ved ankomsten. Børnene foreslår forskellige måder at komme hjem på, en pige foreslår, at »Man kan finde rigtigt mange brædder, sådan nogle som dem, der er oppe i loftet« og så bygge et nyt skib. Fortælleren afviser »de gode forslag, dem tænkte vikingerne også selv på« og fortæller, at der kommer en budbringer forbi, der er på et ærinde for en fredløs jarl, der er ved at flygte til Frankrig. (Observation, Nationalmuseet)*

Selvom forslaget afvises af formidleren, der trods sin åbenhed forsøger at forholde sig til det historisk korrekte, er observationen et eksempel på børns engagement og meddigtende tilgang til kulturarvsfortællinger. Det bidrager ikke til en mere sand historie, men det bliver mere nærværende og forståeligt, hvormed fortiden formentlig opleves mere ægte, autentisk.

Et andet eksempel ses i forbindelse med teaterforestillingen *Rødderne i hjørnehuset*, hvor flere børn fremhæver, hvordan de forskellige historier af Ole Lund Kirkegaard er sat sammen på en ny måde. Det gælder i forhold til karaktererne (fx Hodja og Orla, der normalt optræder i to forskellige bøger) og deres fysiske udtryk, men også i form af oversættelserne fra bog til scene, som drengen Svend giver udtryk for: »Det var en god ide, de havde fået, [...] at de havde fået historierne til at passe sammen« (Interview, Det Kongelige Teater). Her er det igen ikke det »korrekte«, men den fortællende sammenhæng og kreativitet, der skaber værdi og autenticitet for børnene. Det viser, hvordan kulturarv kan være performativ gennem oversættelser, og at ægthed kan handle om følelsen af, at noget giver mening og opleves som relevant – snarere end om objektiv sandhed.



Børneomvisning på Nationalmuseet. Foto: BØV

Børns møder med kulturarv er ikke nødvendigvis præget af en lineær forståelse af tid, Tværtimod opfattes og sanses tid på forskellige måder, hvor børn aktualiserer og mikser fortid(er) gennem leg, spørgsmål og refleksion, som de sætter ind i både deres egen nutid og fremtid. Tid bliver i den forstand ikke noget givent, men åbent og forhandlingsbart. I relation til spørgsmålet om bevaring kan børns optagethed af det »ægte« og det »rigtige« for manges vedkommende kobles til en mere sanselig og meddigtende tilgang, mens det for nogle også handler om det at kende mere til det historisk korrekte. Autenticitet kommer dermed til at handle om oplevet mening, men er samtidig tæt forbundet til diskursen om det bevaringsværdige, hvor originalitet og ægthed opleves som en værdi.

*»Det minder meget om det nede på skolen. Og jeg elsker skole« – koblinger til hverdagen*

Den sidste del af vores analyse centrerer sig om, hvordan hverdagslivet kan fungere som en aktiv ressource i børns møde med kulturarv. Børnene bringer deres egne erfaringer, sociale relationer og kulturelle referencer i spil, når de interagerer med institutionernes fortællinger og genstande. Dette ses fx i citatet fra afsnittets overskrift, hvor pigen Ingrid kobler sin glæde ved at gå i skole til et værk i udstillingen, som hun genkender fra sin skole.

Her bliver hverdagslivet et konkret og genkendeligt grundlag, der gør kulturarven meningsfuld for det enkelte barn. Det ligger i forlængelse af Smiths pointe om, at kulturarv netop forankres og aktualiseres i hverdagskontekster gennem genkendelse (Smith, 2021, s.39).

Når børn – som Ingrid – trækker på hverdagslige erfaringer i mødet med kulturarv, aktualiseres og forhandles kulturarvens betydning i spændingsfeltet mellem det velkendte og det

institutionelle. Hverdagslivet bliver dermed ikke noget, der distraherer, men en aktiv del af børns meningsskabelse.

Et lignende mønster viser sig, da en dreng, efter at have set en montre med lur på Nationalmuseet, bemærker, at de »ligner dem, man laver æbleskiver i«. Også her forstås kulturarv gennem erfaringer fra hverdagen, og oplevelsen formes i spændingsfeltet mellem det set og det kendte. Det handler med andre ord ikke kun om genkendelse, men om en aktiv oversættelse og forhandling, hvor barnet kobler det historiske til egne erfaringer og dermed skaber nye betydninger af, hvad kulturarv kan være.

Hvor hverdagen i de foregående eksempler fungerer som en genkendelig ramme, der skaber mening i mødet med kulturarv, peger det følgende eksempel på, hvordan nogle børn også trækker tråde mellem kulturinstitutionernes indhold og erfaringer, der rækker videre ind i deres egen livsverden og hverdag. Denne form for meningsskabelse kommer tydeligt til udtryk, da Erika – efter en familierundvisning på Det Kongelige Teaters Gamle Scene – spontant forbinder oplevelsen med sin egen nært forestående skolestart:

*Erika: Og jeg skal faktisk fortælle noget.*

*Interviewer: Hvad så?*

*Erika: Det er, at når jeg skal i skole, så skal jeg øve et teater.*

*Interviewer: Hmm. Og nu ved du så pludselig en masse om teater jo. Faktisk også hvordan det foregår bag ved scenen. Gør I ikke?*

*Erika: Fordi så skal man nemlig vise teater, når man skal slutte fra børnehaven.*

(Interview, Det Kongelige Teater)

Her bliver det tydeligt, hvordan besøget på teatret ikke blot lagres som viden, men forbindes direkte til Erikas egen livsverden – helt konkret hendes forestående skolestart. Det performative aspekt kommer til udtryk ved, at Erika ikke alene fortæller om at skulle spille teater, men bruger den til at forstå sig selv som én, der snart skal i skole. Gennem sin udtalelse iscenesætter hun sig selv som en, der allerede deltager i – og forstår – teatrets verden, og hun bruger denne erfaring som forberedelse på en kommende begivenhed. Dermed bliver kulturarv ikke kun noget, der formidles, men noget barnet, her Erika, aktivt tilegner sig og anvender som led i at skabe mening om egen identitet og fremtid.

På samme måde viser Fenna, hvordan kulturarv forbindes til hendes personlige hverdag og følelsesliv. Efter at have set en videosekvens fra Bjørn Nørgaards værk *Hesteofringen* på SMK, kobler hun oplevelsen til sin egen hest, Rine, og dermed bringer hun kulturarv tæt på sit eget liv:

*Far: Kan du huske, der var en video, som vi sad og så, som du faktisk syntes, var en lille smule uhyggelig? Det var dengang, du sagde: »Hvad nu hvis det var Rine«. Kan du huske, hvad den handlede om?*

*Fenna: Ja, det handlede om en hest, der dør.*

*Interviewer: Ah, ja.*

*Fenna: Og vi har en hest, der hedder Rine.*

*Interviewer: Ah, ja. Så det var den der hesteslagtingen?*

*Far: Ja, det var hesteofringen, som vi lige kom forbi. (Interview, SMK)*



Her bliver kulturarv ikke noget fjernt og uvedkommende, men noget, der træder ind i Fennas følelsesliv og hverdag. Det viser, hvordan børns meningsskabelse ikke blot følger institutionens formidling, men forhandles og omformes gennem deres egne livsverdner.

Denne aktive bearbejdning fortsætter ofte uden for institutionens rum, hvor børn gennem leg og kreativitet omsætter kulturarv i nye former. For eksempel skabte Liv efter et museumsbesøg sin egen udstilling derhjemme med masker og tegninger, hvor hun tog ejerskab over fortællingen og formidlingen.

*Efter et andet museumsbesøg har hun lavet udstilling derhjemme – de havde set en udstilling med aber på Statens Naturhistoriske Museum og havde købt nogle masker i butikken. De blev til masker i Livs egen museumsbutik, hvor hun også udstillede tegninger. (Observation/interview, SMK)*

Ligesom Livs leg viser, hvordan børn omsætter museets indhold i deres egen hverdag, illustrerer nedenstående observation fra Postyrium, hvordan kulturarv smelter sammen med børns mediekulturelle praksisser og kreative rollelege. Her bruger børnene begreber som »sæson 2« – ikke som en gentagelse af institutionens rammesætning, men som en legende sammensmeltning af deres erfaringer med medier og teater:

*De indtager scenen og taler »teatersprog« – de klæder sig ud som prinsesser og prinser. Det bliver mere og mere formaliseret. De sætter endnu flere rekvisitter op, bruger tæppets funktion med at lukke scenen af, mens de forbereder. En styrer i første omgang tæppet. Hun er ikke så meget med, men ser mere på de 2-3 andre. »Skuespillerne« bruger lang tid bag gardinet for at gøre sig klar. Da tæppet går for første gang, taler de om, at der kommer en sæson 2. (Observation, Postyrium)*

Samtidig viser andre observationer, hvordan kropslige og sociale aktiviteter fungerer som små »acts of heritage«. Fx pakker børn en slæde med pizzabakker eller leger inuitbørn på Nationalmuseet, og gennem disse åbne lege aktualiserer de kulturarv i deres liv. Det sker med brug af objekter udvalgt af institutionen, men ikke som en fastlagt fortælling.

Ovenstående eksempler har vist, hvordan børns møde med kulturarv ikke kan adskilles fra deres hverdagsliv. De bringer deres hverdag med ind i institutionerne som referenceramme og oversætter gennem leg, samtale og kreative handlinger det sete og oplevede til noget, der giver mening i deres egen virkelighed. I denne vekselvirkning mellem det institutionelle og det hverdagslige bliver kulturarv ikke blot noget børn lærer om, men noget de gør og aktualiserer. Dermed bliver hverdagen ikke et forstyrrende eller ligegyldigt element i relation til kulturarv, men en nødvendig forudsætning for, at den får betydning.

### Afrunding

I denne artikel har vi undersøgt, hvordan børn møder og bruger kulturarv på de tre nationale kulturinstitutioner: Det Kongelige Teater, Statens Museum for Kunst og Nationalmuseet. Gennem vores analyse har vi vist, at kulturarv ikke blot opleves som noget fortidigt og statisk, men som noget, der også forhandles og omsættes i børns egne praksisser.

Vi har i vores analyse belyst dette gennem tre temaer, som knytter sig til henholdsvis det kropslige og sanselige, det tidslige og autentiske samt det hverdagslige. På tværs af de tre



analysetemaer i kombination med vores teoretiske ramme har vi kunnet identificere tre gennemgående måder, hvorpå børn møder og bruger kulturarv. For det første sker mødet på legende og performative måder, hvor børn gør og handler med kulturarv, som fx når de leger »i gamle dage«. For det andet er børnenes forståelse af kulturarv funderet i deres egne oplevelser og livserfaringer. De bringer deres livsverden, personlige historier og sanselige oplevelser med ind i mødet, hvilket former deres forståelse af både fortid og nutid. Endelig ser, vi at børn også forholder sig til kulturarv på reflekterende og forhandlende måder. De stiller spørgsmål, undres og oversætter det, de møder, til nye sammenhænge, hvor de implicit udfordrer og omfortolker de fortællinger, de præsenteres for. Brugen af Smith og Finnegan har her særligt kunnet belyse, hvordan børn gør, sanser og forhandler kulturarv. Samtidig betyder dette teoretiske fokus, at andre dimensioner af kulturarvsformidling træder mindre frem. Vi har i mindre grad beskæftiget os med de mere klassiske læringspotentialer og deres betydning for mødet, som formidlingspraksisserne også rummer – fx udvikling af historisk begrebsforståelse, tilegnelse af faktuel viden eller institutionelle dannelses- og kompetencemål.

Det er endvidere en gennemgående pointe, at institutionernes rammesætninger er definerende for børnenes møder med kulturarv. De skaber muligheder for refleksion og deltagelse fx gennem formidlingsaktiviteter, men de udvælger også bestemte narrativer og sætter grænser, bl.a. gennem regler for bevaring og bestemte forståelser af, hvad kulturarv er og kan være. Når børnene aktivt bruger disse rammer som afsæt for egne performative, sanselige og reflekterende oplevelser, bidrager de – mere eller mindre ubevidst – til at udfordre og nuancere de mere autoriserede kulturarvdiskurser. For de tre institutioner synes dette at have en særlig værdi, idet børnenes bidrag kan skabe en produktiv distance til disse diskurser.

Samlet set peger vores artikel på, at børns møder med kulturarv er komplekse og mangfoldige. Det kommer til udtryk ved, at børn ikke er en homogen gruppe, men kommer med forskellige præferencer, engagement og udtryksformer, samtidig med at de tre institutioner forholder sig til kulturarv på forskellige niveauer – fra politiske og kuratoriske valg til konkrete formidlings- og pædagogiske praksisser. Derudover er der tale om dynamiske og forhandlende processer, hvor børnene ikke blot er passive modtagere, men aktive medskabere af mening. Dette betyder også, at vores analyse på mange måder understøtter Smiths kritik af forestillingen om, at børn ikke er opmærksomme eller interesserede. Det centrale i den sammenhæng er imidlertid, at det ikke nødvendigvis er dét, som hverken voksne forventer eller institutionerne lægger op til, at børn får ud af det eller gør kulturarv på. Dette perspektiv peger mod en formidling af kulturarv, der giver plads til børns aktive, kropslige og fortolkende roller, så kulturarv ikke kun bevares, men bruges, eksperimenteres med og fornyes i mødet med børn.

## Referencer

- Bjørnholt, B. & Jakobsen, M. L. (2025). Kvalitativ analyse: kodning. I K. Møller Hansen, L. Bøgh Andersen & M. Cecchini (red.), *Metoder i statskundskab* (4. udgave, s. 445-461). Hans Reitzels Forlag.
- Boritz, M. & Tjørnehøj, R. (2026). Leg med kulturhistorien. Et indblik i Børnenes Museum på Nationalmuseet. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 72, 139-150.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

- Christensen, N. (2016). Overgange: Børne- og ungdomslitteratur og barndomsopfattelser i bevægelse. *Passage*, 75, 7-10.
- Darian-Smith, K., & Pascoe, C. (red.) (2012). *Children, Childhood and Cultural Heritage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203080641>
- Daugbjerg M., Knudsen B. T. & Andersen, C. (2025). *Kulturarvens kraft – en introduktion til kritiske kulturarvsstudier*. Samfundslitteratur.
- Falk, J. (2005). Free-choice environmental learning: framing the discussion. *Environmental Education Research*, 11(3), 265–280.
- Finnegan, R. (2014). *Communicating – the Multiple Modes of Human Communication*. Routledge.
- Graham, H. (2016). The ‘co’ in co-production: Museums, community participation and Science and Technology Studies. *Science Museum Group Journal*, 6, 1-44. <https://dx.doi.org/10.15180/160502>
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children’s Literature Criticism. *Children’s Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457.
- Harvey, D. C. (2001). Heritage Pasts and Heritage Presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies. *International Journal of Heritage Studies*, 7 (4), 319-338.
- Jenkins, H. (1998). Introduction. The Innocent Child and Other Modern Myths. I H. Jenkins (red.), *The Children’s Culture Reader* (s. 1-37). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743782.001.0001>
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1995). Theorizing Heritage. *Ethnomusicology*, 39(3), 367-380. <https://doi.org/10.2307/924627>
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.
- Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge University Press.
- Møller, A. M., Pedersen, C. S. & Halkier, B. (2025). Indsamling af interviewdata. I K. Møller Hansen, L. Bøgh Andersen & M. Cecchini (red.), *Metoder i statskundskab* (4. udgave, s. 393-423). Hans Reitzels Forlag.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Smith, L. (2012). Taking the children Children, childhood and heritage making. I K. Darian-Smith & C. Pascoe (red), *Children, Childhood and Cultural Heritage* (s. 109-126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203080641>
- Smith, L. (2020). *Emotional Heritage: Visitor Engagement at Museums and Heritage Sites*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713274>
- Spradley, J. (1980/2012). Deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen, (red.), *Deltagerobservation* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.
- Sparrman, A. & Aarsand, P. (2022). Children’s cultural heritage: The micro-politics of the archive. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25 (2), 201-217. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.4>

### Biografier

*Christiane Oved Særkjær, ph.d. og postdoc ved Aarhus Universitet, forsker i krydsfeltet mellem kultur, æstetik, institutioner og brugere med særligt fokus på brugeroplevelser og -inddragelse samt institutionelle, sociale og kulturpolitiske rammesætninger. Et gennemgående element i hendes forskning er desuden tværinstitutionelle samarbejder med særlig interesse for koblingen mellem forskning og praksis. Hun er tilknyttet Center for Kulturevaluering og har publiceret inden for bl.a. publikums- og formidlingsstudier samt kulturpolitik. <https://pure.au.dk/portal/da/persons/saerkjaer@cc.au.dk/>*

*Mette Langeberg Lund, ph.d., arbejder i krydsfeltet mellem forskning og praksis med fokus på publikumsoplevelser og strategisk oplevelseskommunikation. Med mere end 20 års erfaring fra kulturbranchen undersøger hun, hvordan formidlings- og iscenesættelsesgreb kan understøtte, forlænge eller udfordre den kunstneriske oplevelse. Hendes arbejde er forankret i kvalitative, empiriske og designorienterede metoder, og hun er – ud over at være en del af forskningsprojektet BØV – også tilknyttet Center for Kulturevaluering.*

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Nanna Holdgaard og Nina Gram

## Børn og deres voksne på nationale kulturinstitutioner Hvem tager initiativ til besøget, og hvordan oplever de sammen og hver for sig?

### Resumé

Denne artikel undersøger »frie børns« interaktion med nationale kulturinstitutioner – Det Kongelige Teater, SMK og Nationalmuseet – ved at analysere beslutningsprocesser og interaktionsmønstre mellem børn og deres voksne. Analyserne tager udgangspunkt i observationer og interviews med børn og inddrager Wu et al. (2010) beslutningsmodel og Callanans et al.'s (2020) interaktionsmodel foruden at inddrage perspektiveringer til forskellige børnesyn (børn som »becomings«, »beings«, »doings« og »belongings«). Analysen viser, at børn har større indflydelse på beslutninger end ofte antaget, selvom voksnes rammesætning er central. Interaktionsmønstrene spænder fra voksen- til børnestyret, og der introduceres en ny kategori, institutionsstyret interaktion, hvor institutionens tilbud former samspillet. Resultaterne udfordrer synet på børn som passive modtagere af kultur. Artiklen argumenterer for, at kulturinstitutioner bør fremme dialog og samarbejde mellem børn og voksne for at styrke børns handlekraft i kulturoplevelser.

*Nøgleord: Frie børn; barn-voksen-interaktion; børneoplevelser; museum; teater; »explore/explain«; relation; kulturarv; børnesyn.*

### Introduktion

Selvom der er masser af aktiviteter, forestillinger og udstillinger på de danske kunst- og kulturinstitutioner, som er rettet mod børn i deres fritid, så har den danske forskning fortrinsvis rettet sig mod børn, der møder kunsten og kulturen i formaliserede forløb (Odgaard, 2022). Dette er understøttet af tiltag som Skoletjenesten og initiativer som Åben Skole, huskunstnerordningen, mv., hvor børn (og unge) kan møde kunsten og kulturen. Enten »ude« på teatrene eller museerne som forestillinger eller forløb eller »hjemme« hos børnene i deres klasseværelser eller i daginstitutionerne. Disse initiativer er bl.a. udløbere af børne- og ungdomsstrategien »Det begynder med børn og unge« fra 2014, der blev iværksat af daværende kulturminister Marianne Jelved. Strategien indbefattede tre rapporter med hver sit fokus: små børn, skolebørn og unge (Kulturministeriet, 2014a, b, c). Den nyere danske forskning kaster sit blik på børn fra vuggestue- og børnehavealderen (Hammershøj, 2022; Henriksen, 2023) og grundskolen (Boritz, 2018; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012; Knudsen et al., 2020; Krøgholt, 2018; Seligman, 2014; Sørensen, 2021) til ungdomsuddannelserne (Andreasen, 2008; Sørensen & Nielsen, 2019), der i sagens natur ikke er børn, og hvor der fokuseres mere på oplevelser, som finder sted i undervisningsorganiserede rum. I kontrast hertil betragter forskning i voksnes kulturvaner ofte institutioner som underholdnings- og oplevelsesarenaer. Ser vi på den internationale forskning inden for scenekunst- og museumsområdet, især den anglo-amerikanske forskning, har fokus været på børn og børnefamilier og deres kunst- og kulturoplevelser og oplevelser – både i en fritidskontekst og i undervisningssammenhænge (Aram & Mor, 2009; Johanson & Glow, 2011).

På den danske kulturscene bruges betegnelsen »frie børn« om de børn, der besøger kulturinstitutioner i deres fritid, uafhængigt af dagtilbud, skole eller fritidsordning. Selvom udtrykkets oprindelse ikke er entydig, afspejler det ofte institutionernes måde at tale om og planlægge for den uorganiserede gruppe af børn og medfølgende voksne – en konstellation der også kendes som »børnefamilier«, selvom den voksne ikke altid er et familiemedlem. Som Christina Papsø Weber (2006) påpeger, kommer »frie børn« uden pensumkrav og med en frihed til at engagere sig på egne præmisser, selvom deres besøg ofte er initieret af voksne.

Synet på »frie børn« spænder fra en opfattelse af dem som havende større fortolkningsfrihed til en bekymring for deres adgang til kulturlivet, hvis de mangler institutionelle ressourcer. Den opfattelse, at børn har større fortolkningsfrihed, stemmer overens med ideen om kulturinstitutioner som rum for free-choice learning, hvor individet selv tager ansvar for egen læring baseret på selvmotivation og nysgerrighed (Falk & Dierking, 2000). Disse steder, såsom museer, akvarier og zoologiske haver, anses typisk som uformelle eller semi-formelle læringsmiljøer (fx Kahr-Højland, 2009).

Denne artikel er baseret på empiri fra forskningsprojektet BØV – Børns møde med den nationale kulturarv på tre nationale kulturarvsinstitutioner, Det Kongelige Teater, Statens Museum for Kunst (SMK) og Nationalmuseet samt øvrig empiri på institutionerne. Alle tre institutioner er statslige kunst- og kulturinstitutioner, der er forpligtet på at nå en bred repræsentation af den danske befolkning. Således er SMK »Danmarks hovedmuseum for billedkunst«, Nationalmuseet har samme position, men på det kulturhistoriske område, og Det Kongelige Teater er Danmarks nationalscene (Museumsloven LBK nr. 1017 af 07/07/2025, Scenekunstloven LBK nr 319 af 18/03/2025). Disse forpligtelser vedrører også børnene. I projektet BØV, og dermed også i denne artikel, sætter vi fokus på de »frie børn«, det vil sige børn, som ikke møder kunsten og kulturen gennem en aktivitet foranlediget af



en pædagog fra en daginstitution eller en skolelærer, men i deres fritid, sammen med deres voksne.

Artiklen undersøger og diskuterer samspillet mellem de »frie børn« og deres voksne, både i beslutningsprocessen om at opleve kultur og i selve oplevelsen på institutionen. Vores analyse præsenterer forskellige børnesyn – henholdsvis børn som »becomings«, »beings«, »doings« og »belongings« (de Coninck-Smith, 2012; Juncker, 2003; Næsby & Petersen, 2024; Solberg, 1996). Den analytiske ramme struktureres yderligere af Wu et al.'s (2010) mønstre for beslutningstagning og Callanan et al.'s (2020) interaktionsmodel.

Artiklens bidrag ligger i flere spor. For det første nuancerer vi forståelsen af, hvordan motivation og fælles deltagelse former børns møde med kulturinstitutioner. Det gør vi gennem en dobbeltundersøgelse af både beslutningsprocessen bag børns kulturbesøg og af interaktionsdynamikker under oplevelsen. For det andet nuancerer vi forståelsen af børns rolle i kulturelle kontekster før og under oplevelsen, idet vi gennem integration af forskellige børnesyn og de to teoretiske modeller argumenterer for, at børns indflydelse og handlekraft i mødet med kulturarven er mere kompleks og kontekstafhængig end ofte antaget. Vi understreger vigtigheden af at anerkende børn som aktive medskabere af deres kulturoplevelser, hvilket har implikationer for både forskning i børns kulturliv og kulturinstitutionernes praksis.

Artiklen indledes med en beskrivelse af, hvordan man gennem fokus på børns rettigheder og målrettede initiativer har prioriteret børn i kunst- og kulturlivet. Herefter følger en redegørelse for det empiriske materiale, der er anvendt i artiklen, og vi dykker ned i den første af de to delanalyser, der undersøger beslutningen vedrørende besøg på kulturinstitutioner. Næste delanalyse bygger videre på indsigterne ved at undersøge interaktionen og styringen mellem børn og voksne under besøget. Afslutningsvis diskuterer vi, hvordan de to delanalyser og de indsigter, de resulterer i, kan bidrage ikke kun til forskningen men også i form af relevante overvejelser for kulturinstitutioner, der netop har »frie børn« og deres voksne som målgruppe.

### Børn i deres egen ret – nu også i museologien og teatervidenskaben

Artiklens analyse er rammesat af idealerne om de frie børn på kunst- og kulturinstitutionerne, som dels har deres udspring i danske kulturpolitiske målsætninger (Kulturministeriet, 2014a, 2014b, 2014c) og dels i FN's børnekonvention. Sidstnævnte har siden 1989 forpligtet deltagerstaterne til at »fremme barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv« (UN 1989) og skabt opmærksomhed omkring børns demokratiske rettigheder. Disse idealer og konventioner danner grundlag for en forståelse af og tilgang til børn som aktive og kompetente deltagere i kulturlivet på linje med voksne. Ved at anerkende børns ret til kulturel deltagelse, anerkender vi også deres ret til at forme og påvirke de kulturelle arenaer, de befinder sig i, ligesom vi anser børn for at være mere end blot passive modtagere af kultur.

Gennem tiden har forskellige børnesyn været fremherskende, og børn er blevet betragtet på forskellige måder (se Tabel 1). Børn er tidligere blevet forstået som »becomings« (»adults in the making« eller »bliven«). Det vil sige, nogen, som de voksne gennem opdragelse og dannelse skulle hjælpe på vej (Juncker, 2003), og fylde på før de anses som ankommet til en bidragende position. Sidenhen har synet ændret sig til at se børn som »beings« (»værende i egen ret«). Dette syn ser børn som kompetente og kapable i deres egen ret, og som nogen, hvis bidrag er velkomment og relevant (de Coninck-Smith, 2012; Juncker, 2003). I takt med, at

de nye børnesyn har vundet frem, har voksenrollen også forandret sig til efterhånden at blive en mere støttende figur, der anerkender og respekterer børns selvstændighed og rettigheder. Det er dog vigtigt at bemærke, som Emma Uprichard (2008) argumenterer for, at denne opdeling mellem »beings« og »becomings« kan være forsimplende, eftersom både børn og voksne konstant befinder sig i en dynamisk proces af væren og tilbliven, hvor kompetencer og identitet kontinuerligt formes og omformes. Dette perspektiv udfordrer den dualistiske tænkning, der adskiller børne- og voksenliv, og fremmer desuden en mere sammenhængende forståelse af menneskelig udvikling.

Et tredje perspektiv, der nu optræder flere steder i forskningslitteraturen (fx Solberg, 1996), bryder med den dualistiske tænkning. Her anskues børn som »doings« med fokus deres agens og handlekraft samt deres aktive rolle i at forme deres egne liv og sociale interaktioner. Solberg understreger, at børn ikke bør ses som studieobjekter eller genstande for de voksnes viden, men som faktiske medskabere af viden. Her består voksenrollen i at være en facilitator og samarbejdspartner, der prioriterer samarbejde, og som respekterer og anerkender børns handlekraft og kompetencer.

Endnu et børnesyn, som også er at finde i forskningslitteratur med fokus på forståelsen af og tilgangen til børn, er, at børn ses som »belongings« (et relationelt fokuseret børnesyn med fokus på primære tilhørsforhold) (Næsby & Petersen, 2024). Betydningen af »belonging« ligger i forlængelse af opfattelsen af børn som »doings«, hvor der er fokus på børns handlinger, men her med et tilføjet fokus på barnets relationer til andre og dets følelse af at høre til et fællesskab. Som Næsby og Petersen selv forklarer:

*Der er tale om en dybere forståelse af de dialektiske forhold mellem enhed og forskelle, fx barn og omverden, hvor det at »tilhøre« i det væsentlige refererer til forskellige individers selvforståelse eller identitet (being) og ønsket om et relationelt sammenhold (belonging), som skal realiseres, før de kan blive deltagere i et børnefællesskab (becoming). (Næsby & Petersen, s.29)*

Barnets relation til omgivelserne er i fokus her. Ud fra et fokus på det relationelle og tilhørsforhold (»belonging«), bliver den voksne en facilitator, der arbejder på at skabe et miljø, hvor børn føler sig forbundet, accepteret og værdsat som en del af et fællesskab.

| Børnesyn              |                         |                                      |                                           |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------|
| Perspektiv            | Fokus                   | Børns rolle                          | Voksnes rolle                             |
| Børn som »becomings«  | Fremtidigt potentiale   | Passiv modtager                      | Forme, vejlede og undervise               |
| Børn som »beings«     | Nuværende kompetencer   | Aktivt subjekt                       | Støtte, anerkende og respektere           |
| Børn som »doings«     | Handling og interaktion | Aktiv medskaber                      | Facilitere, samarbejde og deltage         |
| Børn som »belongings« | Tilhørsforhold          | Relation til mennesker og omgivelser | Base for barnets udforskning og udvikling |

Tabel 1: Børnesyn (de Coninck-Smith, 2012; Juncker, 2003; Næsby & Petersen, 2024; Solberg, 1996)

Det nye børnesyn findes også i en del af den museologiske forskning, der under tilgangen »critical children's museology« beskæftiger sig med aktiv involvering og empowerment af børn (Patterson, 2021). Monica Pattersons (2021) arbejde inden for »critical children's museology« understreger vigtigheden af at se børn som aktive medskabere af viden og kultur. Hendes forskning udfordrer traditionelle, voksencentrerede tilgange og argumenterer for, at museer skal give børn mulighed for at udtrykke deres egne perspektiver og deltage i beslutninger, der vedrører dem. Dette er i tråd med de moderne børnesyn, der ser børn som »doings« og »belongings«, hvor deres handlinger og relationer til omverdenen er i centrum. Patterson bidrager således til at omsætte teoretiske diskussioner om børns kompetencer til konkrete praksisser i museumsverdenen.

Ligesom »critical children's museology« stræber efter at dekonstruere voksencentrerede narrativer i museumsrummet, udfordrer pendanterne inden for teaterverdenen, »theatre for young audiences« og »theatre for early years«, de traditionelle scenekunstformater ved at betragte barnet som et kompetent og aktivt publikum. I Matthew Reasons arbejde (2010) fremhæves behovet for at anerkende og forstå børns unikke teateroplevelser, og Reason argumenterer for, at teaterproduktioner rettet mod børn skal bevæge sig væk fra traditionelle, voksencentrerede tilgange og i stedet fokusere på at skabe engagerende og interaktive oplevelser, der tager højde for børns udviklingsniveau og kognitive evner. Reason understreger vigtigheden af at give børn mulighed for at deltage aktivt og udtrykke deres egne meninger og fortolkninger, og han ser interaktion mellem skuespillere og publikum som en afgørende faktor for at skabe meningsfulde og berigende teateroplevelser for unge publikummer. Denne tilgang spejler den museologiske bestræbelse på at skabe rum, hvor børns perspektiver og handlekraft anerkendes, og hvor kunstneriske oplevelser skræddersyes til at reflektere børns forståelse af verden.

Både på museumsområdet og inden for scenekunsten fokuserer de nye strømninger på at sikre inklusion og repræsentation af forskellige kulturer, synspunkter og erfaringer. Frem for at skabe forestillinger eller udstillinger til børn, fokuserer denne tilgang på at involvere børn i skabelsesprocesserne. Målet er at skabe engagerende og relevante arenaer, hvor børn har en aktiv stemme og et handlerum. Dette afspejler en anerkendelse af børn som »doings« og »belongings«, hvor deres handlinger og relationer til omverdenen er i centrum.

### Beslutningsmønstre og interaktionsmodel

Dette afsnit redegør for de teoretiske rammer, der anvendes til at analysere »frie børns« møde med kulturinstitutioner. Analysen bygger på to komplementære perspektiver: Wu et al.'s model for beslutningsprocesser, der går forud for selve besøget, og Callanan et al.'s interaktionsmodel, der belyser dynamikken mellem børn og voksne under selve oplevelsen. Sammen giver disse modeller et nuanceret indblik i børns handlefrihed og voksnes rammesætning i kulturelle kontekster.

Wu et al. (2010) tilbyder en ramme til at forstå de komplekse beslutningsprocesser, der går forud for børns besøg på kulturinstitutioner. Deres model fokuserer på dynamikken mellem børn og voksne i relation til, hvem der tager initiativet, og hvem der træffer den endelige beslutning om at bruge tid på et kulturelt tilbud. De identificerer fire centrale beslutningsmønstre:

1. Barnet har taget initiativ, en voksen har besluttet («A child requested, parents decided«)
2. En voksen har konsulteret et barn, den voksne har besluttet («Parents/grandparents consulted a child, parents/grandparents decided«)
3. En voksen har undersøgt muligheder/konsulteret et barn, barnet har besluttet («Parents searched/consulted a child, a child decided«)
4. En voksen har undersøgt muligheder, beslutningen er taget i fællesskab («Parents searched, decided together«)

Wu et al.'s model er relevant, når vi skal forstå de forskellige grader af børns indflydelse i valget af kulturoplevelser – en ofte overset dimension i forskningen. Ved at belyse disse mønstre kan vi afdække, hvordan børns handlekraft manifesterer sig allerede inden det fysiske besøg på institutionen.

Ud over beslutningsprocessen er interaktionen mellem børn og voksne under selve kulturoplevelsen afgørende for at forstå børns engagement og udbytte. Denne interaktionsdynamik er et centralt fokus i forskning om uformel læring og museumsoplevelser (Falk & Dierking, 2000), og til dette formål anvender vi Callanan et al.'s (2020) interaktionsmodel. Selvom Callanan et al.'s forskning primært er baseret på tekniske museer og museer med et specifikt læringsfokus, kan deres tredeling af barn-voksen-interaktioner med fordel anvendes til at analysere dynamikken i forbindelse med en bredere vifte af kulturinstitutioner. Modellen identificerer tre hovedtyper af interaktionsstyring:

1. Den voksenstyrede («Parent-directed«). Den voksne tager styringen i forhold til, hvad barnet skal gøre og fokusere på.
2. Den børnestyrede («Child-directed«). Barnet alene er udforskende.
3. Fællesstyring («Jointly-directed«). Voksen og barn samarbejder og skiftes til at styre interaktionen. (Callanan et al. 2020, s.2.)

Ved at inddrage Callanan et al.'s interaktionsmodel kan vi analysere de konkrete interaktionsmønstre, der udspiller sig mellem »frie børn« og deres medfølgende voksne på kulturinstitutioner. Dette giver os mulighed for at identificere, hvordan styringen af oplevelsen påvirker børns engagement, læring og generelle udbytte af besøget, og hvordan institutionernes rammer potentielt kan påvirke disse dynamikker.

Vi har valgt Wu et al.'s beslutningsmønstre og Callanan et al.'s interaktionsmodel på grund af deres helhedsorienterede perspektiv på børns kulturoplevelser. De opererer på forskellige, men forbundne, niveauer af analysen, hvilket gør dem særligt egnede til at belyse dynamikkerne omkring »frie børn«. Deres fokus på handlekraft, medbestemmelse og styringsdynamikker gør dem anvendelige uanset den specifikke kulturoplevelse.

Modellerne komplementerer hinanden ved at adressere forskellige faser og aspekter: Wu et al.'s model fokuserer på den præ-oplevelsesmæssige beslutningsfase og de underliggende motivationsfaktorer og magtforhold, der former adgangen til kultur. Callanan et al.'s model fokuserer på den konkrete oplevelsesmæssige fase og analyserer interaktionen og styringen under selve besøget. Sammen dækker de hele forløbet fra den indledende tanke til den konkrete adfærd på institutionen, idet de belyser henholdsvis strukturel indflydelse og situationel dynamik. En voksenbesluttet udflugt kan for eksempel sagtens resultere i en børnestyret interaktion på museet, og omvendt.

En interessant forskel mellem de to modeller er fraværet af et rent børnestyret initiativ i Wu et al.'s oversigt over beslutningsmønstre, mens det optræder som en tydelig kategori hos Callanan et al. Denne diskrepans fremhæver forskellen mellem beslutningsfasen og interaktionsfasen. I beslutningsøjeblikket, hvor et kulturbesøg fastlægges, er der ofte en voksendimension af planlægning og logistik, som gør et fuldstændigt børnestyret initiativ sjældent i praksis – barnet kan ønske at tage afsted, men den voksne skal facilitere det. Derimod kan barnet, når man først er på institutionen, fuldt ud tage styringen i sin interaktion med udstillingen eller forestillingen, uafhængigt af den voksnes initiativ. Denne distinktion mellem beslutningsmagt og interaktionel autonomi er central og understreger, hvordan børns handlekraft udspiller sig forskelligt alt afhængigt af den specifikke fase af kulturoplevelsen. Tilsammen giver disse to modeller et robust analytisk fundament for at forstå de dynamikker, der former »frie børns« kulturoplevelser, idet de dækker både »hvorfor« (beslutningen) og »hvordan« (interaktionen under besøget) disse oplevelser udspiller sig.

### Empiri og dataanalyse

Empirien i denne artikel udspringer af forskningsprojektet »Børns møde med den nationale kulturarv« (2023-2026), hvis overordnede formål er dels at undersøge, hvilke strategier og tiltag SMK, Det Kongelige Teater og Nationalmuseet i København anvender til at sikre børns ret til at møde kulturarven, og dels hvordan disse institutioner opleves af børn. Det empiriske grundlag bygger på kvalitative metoder, såsom deltagerobservation af børn på de tre institutioner og interviews med børn. Empirien, som udgøres af observationsnotater og interviewtransskriptioner, er indsamlet af alle 8 projektdeltagere i perioden april 2023 til februar 2024 og blev gennemført med udgangspunkt i et fælles undersøgelsesdesign (se Tabel 2).

| Dataindsamling                  |                      |     |                |       |
|---------------------------------|----------------------|-----|----------------|-------|
| Institution                     | Det Kongelige Teater | SMK | Nationalmuseet | I alt |
| Observationer                   | 10                   | 8   | 5              | 23    |
| Interviews                      | 7                    | 11  | 9              | 27    |
| Samlet antal børn interviewet   | 46                   |     |                |       |
| Samlet antal voksne interviewet | 14                   |     |                |       |

Tabel 2: Dataindsamling

Formålet var at undersøge de »frie børns« oplevelser på de tre institutioner. Vores fokus på børnenes oplevelser involverede både styrede og tydeligt rammesatte aktiviteter og friere aktiviteter og oplevelser i udstillinger på egen hånd. Hvert besøg indebar at observere minimum én aktivitet og at foretage interviews med et eller flere børn. Aktiviteterne inkluderede familieomvisninger på museer og familierundvisninger på teatret, specifikke udstillinger, forestillinger, værksteds- og krea-aktiviteter (se Tabel 3).



| Aktiviteter                                   |     |                      |                |
|-----------------------------------------------|-----|----------------------|----------------|
| Aktiviteter                                   | SMK | Det Kongelige Teater | Nationalmuseet |
| Omvisninger og rundvisninger                  | x   | x                    | x              |
| Værksted- og krea-aktiviteter                 | x   | x                    | x              |
| Forestillinger                                |     | x                    |                |
| Udstillinger                                  | x   | x                    | x              |
| Udstillinger / aktiviteter specifikt for børn |     | x                    | x              |

Tabel 3: Aktivitetsoversigt

Processen med at analysere det indsamlede datamateriale tog udgangspunkt i egne nære observationer af børns oplevelser på de tre institutioner. Dernæst fulgte en åben kodningstilgang, hvor begge forfattere individuelt gennemgik transskriptionerne fra både børneinterviews og feltnoter fra observationer for at identificere overordnede temaer og mønstre direkte i data. Efter denne induktive fase blev vi opmærksomme på mønstre, der kaldte på udforskning, og som vi fandt ved at inddrage vores to analytiske modeller. Kombinationen af den åbne kodning og de to modeller muliggjorde en dybdegående og struktureret analyse af det kvalitative datamateriale, der søgte at indfange børnenes perspektiver og adfærd.

I arbejdet med datamaterialet har vi været opmærksomme på to metodiske udfordringer, som har betydning for, hvilken viden der skabes – og ikke skabes – i dette studie. For det første har vi, udover vores egne data, inddraget materiale indsamlet af kolleger i BØV projektet. Dette valg åbner for en risiko for fortolkningsskævheder eller manglende kontekstforståelse, da vi ikke selv har været til stede under dataindsamlingen i forbindelse med BØV. Vi har derfor arbejdet systematisk med at kontekstualisere og validere disse data i lyset af vores analytiske fokus. For det andet har vi valgt at inddrage børnenes egne udsagn som en central del af analysen af beslutningsprocesser. Dette valg er truffet ud fra et ønske om at tage børns perspektiver alvorligt og give deres stemmer plads i forskningen. Vi er dog bevidste om, at børns udsagn altid er situeret og påvirket af en række faktorer – herunder familie kulturer, sociale relationer og konteksten for interviewet. Men idet vi arbejder ud fra et børnesyn, der ser børn som »doings« og »belongings«, er børnenes udsagn i forlængelse af dette perspektiv også et udtryk for den kontekst, som børnene lever i og forstår verden igennem. Dermed skaber vi i artiklen viden om, hvordan børn italesætter og forstår beslutninger, og hvilken sammenhæng børnene indgår i, når beslutningerne skal træffes og interaktionerne udspiller sig.

#### Hvem bestemmer – børnene eller deres voksne?

Beslutninger om familiens deltagelse i kulturoplevelser er et dynamisk felt, hvor både børn og voksnes præferencer og indflydelse spiller ind. Mens tidligere forskning (Herman, 2012) har fremhævet mødres centrale rolle som beslutningstagere i kulturelle kontekster, peger nyere studier (Ciero & Teichert, 2018; Liisberg, 2022) på en stigende tendens til, at børn – særligt i takt med øget alder og selvstændighed – får større indflydelse. Denne udvikling afspejler nogle bredere, samfundsmæssige tendenser, hvor børns autonomi og medbestemmelse generelt set vægtes højere. Vores analyse af empiri indsamlet på SMK, Nationalmuseet og Det Kongelige

Teater afslører en kompleksitet i disse beslutningsprocesser, hvor børns handlekraft kommer til udtryk på forskellig vis, ofte i samspil med voksnes initiativer og intentioner.

Et af de markante fund i vores materiale er børns evne til at udvise autonomi og initiativ i valget af kulturoplevelser, hvilket udfordrer en mere traditionel voksencentreret forståelse. Eksempelvis beretter en dreng følgende om sit museumsbesøg:

Eksempel 1. Interview. Nationalmuseet

*Interviewer: »Hvem bestemte, at I skulle ind på museet i dag?«*

*Dreng: »Det gjorde vi [han og hans lillebror] sådan lidt selv.«*

*Interviewer: »Gjorde I selv det?«*

*Dreng: »Ja.«*

*Interviewer: »Og det var ikke mor og far?«*

*Dreng: »Nej.«*

*Interviewer: »Hvordan fandt I på, at I skulle på museet?«*

*Dreng: »Det er jo bare ret fint at gå på museum. Og så tænkte vi, det er bare rigtig lang tid siden, vi har været på et museum.«*

Drengens udsagn i eksempel 1 demonstrerer en klar præference og initiativ fra drengen selv. Hans udsagn, »Det gjorde vi sådan lidt selv«, indikerer en følelse af autonomi og handlekraft i beslutningen om at besøge museet. Dette scenarie afviger fra de fire specifikke mønstre identificeret af Wu et al. (2010), hvor den voksne altid har en formel beslutningsrolle, selv når barnet tager initiativet eller konsulteres. Eksemplet peger i stedet på en situation, der kunne falde ind under en »ren børnestyret beslutning«, hvis det ikke var for den praktiske foranstaltning, at den voksne uundgåeligt skal facilitere. Det understreger, hvordan børn aktivt kan forme deres kulturelle oplevelser og i praksis udvise en høj grad af beslutningsautonomi, selvom den voksne formelt set undersøger eller konsulterer med barnet. Denne beslutningsautonomi fremhæves også i publikumsudviklingsprojekter som *Den dobbelte kommunikation* (Liisberg, 2022; se også Bichel og Feldings artikel i dette nummer), der sigter mod at gøre kulturbesøg til et aktivt tilvalg for børn.

Herudover viser vores empiri også, at voksnes initiativer ofte er styrende, men sjældent uden en form for interaktion eller hensyntagen til barnets perspektiv. I de tilfælde, hvor voksne tager initiativet, ser vi forskellige måder, hvorpå børn inddrages. Som en pige forklarer i forbindelse med en rundvisning på Gammel Scene på Det Kongelige Teater:

Eksempel 2. Interview. Gammel Scene

*Interviewer: »Hvem har fundet på, at I skulle på rundvisning i dag?«*

*Pige: »Mor.«*

*Interviewer: »Men var I klar på det, eller sagde I, det gider vi ikke?«*

*Pige: »Det var vi klar på.«*

Pigen forklarer yderligere, at de har set flere forestillinger, men det var anderledes og spændende at være på rundvisning, hvor hun kunne opleve »flotte ting«: blandt andet at se lysekronen, busterne og »alt guldet«. Selvom moren her tog initiativet, udtrykker pigens positive respons en form for accept og begejstring, hvilket indikerer en subtil forhandling. Dette kan relateres til Wu et al.'s (2010) mønster, hvor »en voksen har konsulteret et barn,

den voksne har besluttet«. Pigens villighed til at deltage og hendes positive engagement – selvom initiativet kommer fra moren – kan tyde på, at konsultation har fundet sted, og at barnets præferencer er blevet anerkendt og har ført til en accept. Her ser vi, hvordan voksne introducerer børn til nye kulturelle verdener, potentielt med et ønske om at udvide deres horisont og skabe fælles oplevelser, hvilket kan tolkes som en (måske ubevidst) intention om at se og behandle børn som »beings«.

I mere komplekse familiesituationer kan beslutningsprocessen være præget af forhandling og forskellige børns interesser. Eksempel 3 illustrerer dette: Her har farmor og farfar foreslået et museumsbesøg (sammen med ét af børnebørnene), men de øvrige børn har forskellige præferencer – fra legetøjsbutikker til skærmtid og besøg på museet.

Eksempel 3. Interview. Nationalmuseet

*Barn 1: »Vores farmor og farfar, de fik idéen, men de sagde, »vi tænker måske, vi kunne tage på Nationalmuseet, fordi de har fået en ny udstilling, men vi kan jo måske også finde på noget andet«.*

*Barn 2: »Jeg stemte ikke på det.«*

*Interviewer: »Nej, du stemte ikke på det. Hvad stemte du så på?«*

*Barn 2: »Nej, jeg stemte på en legetøjsbutik.«*

*Barn 3: »Jeg stemte ikke på noget. Jeg kiggede bare på en skærm.«*

*Barn 1: »Jeg ville rigtig gerne afsted så hurtigt som muligt!«*

*Barn 3: »Jeg ville ikke nogen steder hen. Jeg ville bare kigge på skærm.«*

Selvom det ældste barn (barn 1) muligvis har haft en afgørende stemme, viser eksemplet, hvordan voksne forsøger at konsultere børnene. Dette er et tydeligt eksempel på Wu et al.'s (2010) mønster »voksen har konsulteret et barn, barnet har besluttet«, hvor den voksne åbner for forhandling og anerkender børnenes ret til at påvirke beslutningen. Selvom børnenes ønsker ikke altid er ensrettede, og en fuldkommen konsensus ikke opnås, demonstrerer situationen den voksnes bestræbelse på at inddrage børnene. Interessant er det dog, at selv i situationer, hvor et barns ønske ikke umiddelbart imødekommes (barn 2 ville hellere i en legetøjsbutik), finder børn måder at udøve handlekraft på inden for de givne rammer, hvilket et senere eksempel på barn 2's udforskning af museet viser.

Endelig observerer vi et mønster, hvor voksne tager beslutningen ensidigt, ofte med en efterfølgende rationalisering eller begrundelse over for barnet. Eksempel 4, hvor moren forklarer teaterbesøget med forestillingen *Rødderne i hjørnehuset* med barnets nylige skolearbejde om Ole Lund Kirkegaard, illustrerer dette.

Eksempel 4. Interview. Skuespilhuset

*Interviewer: »Hvem har bestemt, at I skulle i teatret?«*

*Barn: »Det ved jeg ikke, min far og mor.«*

*Mor: »Det var faktisk, fordi du lige havde haft det [Ole Lund Kirkegaard] i skolen, så tænkte jeg, at det var fedt lige at komme ind og se det, og alle historierne.«*

Selvom barnet svarer »Det ved jeg ikke, min far og mor« på spørgsmålet om, hvem der bestemte, forsøger morens forklaring at skabe en forbindelse mellem barnets hverdag og kulturoplevelsen. Fra et børnesyns-perspektiv kan dette umiddelbart forstås som et ønske om

at bygge bro mellem barnets aktuelle kontekst i skolen og den kulturelle kontekst – altså en uddannende motivation som en strategi for at gøre oplevelsen mere meningsfuld og relevant for barnet. Dette mønster kan placeres i forlængelse af Wu et al.'s (2010) kategori »en voksen har initieret, den voksne har besluttet«, men med en vigtig nuance. Morens eksplicitte begrundelse for teaterbesøget afspejler ikke blot en ensidig beslutning, men også en bevidst pædagogisk intention om at forankre oplevelsen i barnets livsverden:

»Det var faktisk, fordi du lige havde haft det [Ole Lund Kirkegaard] i skolen« afslører en bestræbelse på at gøre kulturoplevelsen relevant og meningsfuld for barnet. Fra et børnesynsperspektiv eksemplificerer dette tilgangen »becomings«, idet den voksne bygger bro mellem barnets hverdag og den kulturelle oplevelse, og derved giver oplevelsen en pædagogisk og personlig betydning. Eksemplet viser, hvordan voksne kan balancere deres egne ønsker med børns behov og interesser.

Samlet set viser vores analyse, at beslutninger om børns deltagelse i kulturoplevelser er et komplekst samspil, hvor børns handlekraft kommer til udtryk på forskellige måder – fra selvstændigt initiativ til subtil indflydelse inden for voksenstyrede rammer. De empiriske eksempler udfolder Wu et al.'s model ved at vise både variationer inden for de etablerede mønstre og situationer, der udfordrer en rigid kategorisering – især når børn tager et mere direkte initiativ. Selvom voksne ofte spiller en central rolle i at introducere og facilitere kulturelle oplevelser, er børns egne præferencer, autonomi og evne til at finde mening og handlekraft i disse oplevelser afgørende for at forstå dynamikken i familiens kulturelle liv.

En lignende kompleksitet ses i nedenstående undersøgelse af, hvordan børn og voksne interagerer med hinanden i mødet med kulturen.

#### Barn-voksen-interaktion under besøget

Nationale kulturinstitutioners forpligtelse til at nå et bredt udsnit af den danske befolkning involverer i sagens natur også børn og deres voksne (Hansen & Særkjær, 2025). Vores analyse af egne oplevelser og erfaringer samt artiklens datamateriale peger på, at børn og familier er små entiteter med dynamikker, interaktionsmønstre og kulturer, der har afgørende betydning for de kulturoplevelser, de får, men også for, hvordan kulturinstitutioner bedst kan møde og imødekomme dem under besøget.

Vores indsamlede data viser stor variation i, hvordan familiegrupper interagerer med udstillinger, aktiviteter og oplevelser. Nogle steder gik børnene forrest og var mest aktive, mens forældrene i andre tilfælde styrede familiens bevægelser gennem rammesætning eller forklaringer. Disse forskelle understreger betydningen af at forstå den enkelte families kultur og af at overveje, hvordan institutioner bedst kan tilrettelægge relevante kulturoplevelser for denne målgruppe. Et møde med den stærke familiekultur kommer til syne under en observation på SMK:

#### Eksempel 5. Observation. Jule-krea på SMK

*Det kom bag på mig, at det lader til, at jeg bryder ind i et intimt rum i langt større grad, end når jeg taler med børn efter en [teater]forestilling eller i forbindelse med Postyrium [Det Kongelige Teaters mobile oplevelsesunivers]. Måske er det, fordi deres forældre er der. Børnene virker yngre, end de ser ud til at være, og de kigger væk, hvis jeg forsøger at slå mig ned for at lave krea med dem. [...] Denne formiddag var der en ro og intimitet blandt familierne, som det virkede forstyrrende at bryde ind i.*

Refleksionen i disse feltnoter antyder familiens styrke som enhed og peger på et potentiale i en dybere forståelse af de dynamikker, der opstår i familier under oplevelsessituationer. Her kan begrebet »belonging« igen bidrage med en nuanceret forståelse af situationen, idet det ikke nødvendigvis handler om, at familien er en isoleret gruppe i det offentlige rum, men snarere om, at familien kan forstås som en base, som barnets oplevelse udgår fra og får betydning gennem.

I forlængelse af vores fokus på familiekulturen ser vi på interaktionsmønstre under selve museumsbesøget. Et eksempel fra Nationalmuseet, hvor en familie forhandler om, hvad de skal se, illustrerer kompleksiteten:

Eksempel 6. Observation. Forhallen på Nationalmuseet

*Det er børnene, der byder ind – og alle børn har børneguiden i hånden.*

*Barn 1: »Vi skal over til mumierne.«*

*Barn 2: »Nej, jeg vil se stenalderen.«*

*Barn 3: »Jeg er sulten.«*

*Far: »Vi kan lige nå at gå én tur, så skal vi spise frokost.«*

*Barn 3: »Børnemuseet først. Børnemuseet er sjovest.«*

*Faren foreslår, at de tager noget andet først, fordi »Børnemuseet er godt, når man keder sig.«*

*Morfar reagerer på barnegråd.*

*Morfar: »Er det en af vores, der er ked af det?«*

*Barn 2: »Det er bare Esther, der er lidt bange.«*

*Morfaren fortsætter med at læse op. Faren går forrest med de børn, der ikke er så fordybet, herunder Esther, som er bange for skeletterne.*

Dette eksempel illustrerer de mange forskellige processer, der er i spil, når en familie kollektivt navigerer i en kulturoplevelse.

I eksempel 6 ses en delvis fællesstyring, hvor børn og voksne forhandler om oplevelsen. Børnene udtrykker tydeligt deres præferencer (»Vi skal over til mumierne«, »Jeg vil se stenalderen«, »Børnemuseet er sjovest«), hvor de fremkommer med deres egne meninger og kompetencer og bruger disse til at tage initiativ og aktivt bidrage til planlægningen. Dog har de voksne den endelige beslutningsmagt, idet faren styrer rækkefølgen af besøget og guider børnene (»Børnemuseet er godt, når man keder sig«). Samlet set demonstrerer situationen en delvis fællesstyring med en tendens mod voksenstyring.

Familiens overvejelser – fra rækkefølgen af oplevelser til morfaren's oplæsning og pigens afkrydsningsliste – er alle udtryk for en fælles familiekultur, hvor de sammen og hver for sig forholder sig til og forbereder sig på museumsbesøget. Her ser vi en stærk familieorientering; både i den måde, hvorpå børn og voksne forholder sig til hinandens trivsel (»Er det en af vores, der er ked af det?«) og i den kollektive beslutningsproces. Netop denne observation understreger, hvordan »belonging« som børnesyn tilbyder en dybere indsigt end blot at kategorisere interaktionen. Det viser, at børnenes aktive bidrag til forhandlingen og deres højlydt ytrede ønsker er uløseligt forbundet med deres oplevelse af at høre til i denne familieenhed. Familiens trivsel er et kollektivt anliggende, hvor Esthers gråd straks giver anledning til, at morfaren orienterer sig i retning af familien, hvilket eksemplificerer det at være en del af familiefællesskabet. Denne tætte forbindelse mellem individuel handling og



det sociale tilhørsforhold er afgørende for at nuancere forståelsen af forholdet mellem børn og voksne i en kulturel kontekst, da det viser, hvordan børns autonomi udspiller sig inden for rammerne af familiens fællesskab.

Hvis vi kobler de tre interaktionsformer defineret af Callanan et al. (2020) med de ovenfor introducerede børnesyn, får vi yderligere indsigt. I den voksenstyrede interaktion ser vi ofte, at voksne tager rollen som vejledere og formere af børnenes oplevelser. Her betragtes børn primært som individer i udvikling, der skal formes og uddannes for at opnå viden. Deres læring og oplevelser er et resultat af den voksnes styring og intentioner. I modsætning hertil anerkender den børnestyrede interaktion børnene som kompetente og selvstændige individer. De ses som aktive deltagere, der udforsker og interagerer med deres omgivelser på egne præmisser, hvor den voksnes rolle er at understøtte deres nysgerrighed og initiativer. Endelig illustrerer den fællesstyrede interaktion, hvordan børn kan være aktive medskabere af oplevelser. Denne form understreger børns handlekraft og evne til at forme sociale interaktioner, hvilket placerer dem som aktive deltagere, der bidrager til at skabe en fælles oplevelse.

Fra eksemplet ovenfor, som viste en fællesstyret tilgang, kommer vi nu til eksempler på børnestyrede aktiviteter.

#### Eksempel 7. Observation. Postyrium

*Jeg observerer fra en stol i midten af vognene med kostumer, balletsko og leg. Mange af børnene henvender sig til mig, til teaterværterne eller til andre voksne. Enten for at få dem med eller på anden måde bevidne deres leg og deres oplevelse. [...] Nogle voksne går med rundt i vognene, men i løbet af besøget ender mange af dem på stolene i midten, hvor de observerer eller kigger i deres telefon.*

Her ser vi en børnestyret tilgang, hvor børnene tager initiativ til legen. Deres ønsker om at involvere de voksne, enten som deltagere eller vidner, understreger begrebet »belonging«. De voksnes tilbagelænedede position i midten kan fungere som et fysisk tilhørssted, hvorfra børnene kan udforske, og som de kan vende tilbage til. I denne kontekst kommer børnenes handlinger tydeligt til udtryk, idet de ikke blot passivt modtager en oplevelse, men aktivt skaber og former legen og interaktionerne omkring den. De viser selvstændighed og initiativ, hvilket fremhæver deres individuelle kompetencer og iboende ret til at agere og udforske på egne præmisser. Deres tilgang er en fysisk udforskning af omgivelserne, og de voksnes rolle er primært at bevidne og understøtte frem for at forklare eller instruere. Dette står i kontrast til en tilgang, hvor legen er et instrument for læring eller dannelse (Pyle & Danniels, 2017). I stedet for er legen her et mål i sig selv, drevet af børnenes engagement og kreativitet.

Et andet eksempel på børnestyring blev observeret i Børnenes Museum:

#### Eksempel 8. Observation. Børnenes museum, Nationalmuseet

*Det første, jeg hører derinde, er: »Kom, vi skal lege skole«. Det er et søskendepar, der løber ind i skolen, og deres mor følger efter. Jeg lister med ind. »Du skal sætte dig på din plads, mor«. »Jeg er læreren«, siger den yngste. De går i gang med at løse opgaver på tavlen, og den ældste, en dreng, giver sig til at skrive på sin egen lille tavle.*

Børnene kender rammen – en skole – og de får hurtigt inspiration til en fælles leg, som de tager styringen af (»child-directed«). Moren får tildelt en veldefineret rolle som elev. Legen har karakter af udforskning af roller og autoriteter. Barnet er læreren, der bestemmer, og mor skal gøre, hvad barnet siger. Idet mor går med på legen og udforsker rolleskiftet, kommer selve kontakten mellem dem i højsædet. Igen bliver begrebet »belonging« relevant for at forstå, hvad der er i spil i denne situation. Relationen til moren, og deres fælles vaner og kultur, er afgørende for, at rolleskiftet bliver interessant for barnet. Hertil kommer, at institutionens iscenesættelse af skole i gamle dage også er et eksempel på en ramme, som børn har et tilhørsforhold til. De kan umiddelbart afkode scenariet og bruge det i en kreativ udforskning.

Vores analyser af interaktioner viser, hvordan man kan forstå karakteren af og styringen i børn og voksnes oplevelser på kulturinstitutioner. Som også beskrevet i Kortbek og Schmidt (2025), kan institutionens styring spille en væsentlig rolle. Eksempel 8 giver anledning til at supplere Callanan et al.'s (2020) model med dette institutionelle perspektiv, da det er en afgørende faktor for at forstå børns og voksnes deltagelsesmuligheder. Ved at koble en forståelse for institutionens rammesætning og styring sammen med perspektivet på familiens vaner og kultur (i forhold til styring og graden af udforskning/forklaring) får vi en samlet forståelse for, hvordan alle disse elementer påvirker oplevelsens karakter. Analyserne illustrerer desuden, hvordan perspektivet med børns oplevede tilhørsforhold, bidrager med en dybere forståelse for børn og voksnes interaktion med kultur og deres oplevelser i denne sammenhæng.

### Konklusion

Denne artikel har belyst det komplekse samspil mellem børn og voksne i familiens kulturoplevelser, med fokus på både beslutningsprocessen op til besøget og interaktionerne under selve institutionsbesøget. Vores analyse udfordrer en forenklet forståelse af børn som primære beslutningstagere eller som frit udforskende individer. I stedet argumenterer vi for nødvendigheden af at inddrage den sociale kontekst – herunder familiedynamikker og institutionens rammesætning – for at opnå en dybere forståelse af både beslutningsproces og selve oplevelsen.

Artiklen bidrager til forskningsfeltet omkring børns kulturoplevelser ved at udfolde kompleksiteten i de beslutningsprocesser, der går forud for et kulturbesøg, og i de dynamiske interaktionssituationer, der udspiller sig undervejs i oplevelserne. Ved at anvende Wu et al.'s model har vi vist, at familiens beslutninger om kulturoplevelser er et nuanceret samspil mellem børns ønsker og voksnes facilitering. I den første del af analysen viste det sig, at børns udsagn om beslutningskompetence sjældent var entydige. Vi identificerede en række mønstre, fra børns udtalte initiativ til voksnes strategiske rammefortællinger, der alle bidrog til at forme beslutningen om at besøge kulturinstitutionen. Dette understregede, at beslutningsprocessen sjældent er en isoleret handling fra enten barnet eller den voksne, men snarere et flydende samspil af indflydelse og accept.

I anden del af analysen, der fokuserede på interaktioner under besøget, inddrog vi Callanan et al.'s tredeling af interaktionsmønstre, der hjalp os med at kunne illustrere, hvordan både børn og voksne skifter mellem at være styrende, udforskende og forklarende. Her argumenterede vi for behovet for et begreb, der tilgodeser rammernes styrende karakter, hvorfor vi foreslog en tilføjelse af netop »institutionens styring« som endnu et parameter.

I denne delanalyse forstod vi desuden interaktionsformernes kompleksitet, idet de var forbundet med og påvirket af både den enkelte families specifikke kultur og institutionens rammesætning. I lyset af denne kompleksitet vurderer vi, at det er relevant for kulturinstitutioner at arbejde bevidst med at understøtte forskellige former for styring og udforskning for både børn og voksne, både sammen og hver for sig. Ved at anerkende variationen i børnesyn og voksenroller, kan institutionerne se børn og voksne som »doings«, der sammen forhandler og former oplevelsens karakter. Her er begrebet »belonging« afgørende; det belyser betydningen af at høre til – både fysisk og relationelt – som et fundament for at opleve og tilegne sig viden.

Samlet set bidrager denne artikel ved at kombinere indsigt i både beslutningsproces og interaktionen mellem barn og voksen, og derved nuancere kompleksiteten af børns og voksnes kulturoplevelse, både inden og under det fysiske besøg. Dette er en kompleksitet, som institutionerne med fordel kan være opmærksomme på, både i deres kommunikation til familierne og i deres konkrete rammesætning af oplevelserne. Vores analyse indikerer desuden, at betegnelsen »frie børn« – selvom den fremhæver børns autonomi – kan være misvisende, idet den fulde handlefrihed sjældent realiseres uden en form for voksen facilitering, rammesætning eller relationel kontekst. Børns frihed i kulturelle kontekster er snarere relationel og situeret, og den udfoldes i samspil med de voksne og de institutionelle rammer.

Vores konklusioner peger konkret på behovet for at tænke i forskellige interaktionsformer og rammer på institutionen. Det indebærer en bevidsthed om, hvordan man kommunikativt kan klæde både børn og voksne på til at træffe beslutningen om et besøg. I forlængelse heraf er det vores argument, at institutionerne – i erkendelse af deres egen understøttende, faciliterende men også styrende funktion – bør forholde sig til børnesynene »børn som doings« og »børn som belongings« som grundpillerne for at udtænke en oplevelse for børn og voksne. Ved at have blik for disse perspektiver kan institutionerne bevidst skabe rammer, hvor børn og voksne både fysisk og relationelt kan udforske, interagere og finde mening i de kulturelle oplevelser.

Dette skaber et grundlag for at udvikle mere dynamiske og inkluderende kulturoplevelser, der respekterer og fremmer både børns autonomi og familiens fælles tilhørsforhold.

## Referencer

- Andreasen, L. B. (2008). *Når unge kommer til orde på museer – et forskningsprojekt om brugerinddragelse i museumsformidling*. Aalborg Universitet  
[https://vbn.aau.dk/files/61310913/Rapport\\_Unge\\_til\\_orde\\_Andreasen.pdf](https://vbn.aau.dk/files/61310913/Rapport_Unge_til_orde_Andreasen.pdf)
- Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning. Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Callanan, M. A., Solis, L. E., & Perez, M. L. (2020). Exploration, Explanation, and Parent–Child Interaction in Museums. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(1), 7-137. <https://doi.org/10.1111/mono.12412>.
- de Coninck-Smith, N. (2012). Børn, Becomings or Beings? Diskussion Af Et Narrativ Om Det Kompetente Barns fødsel. *Aktualitet – Litteratur, Kultur Og Medier*, 6(2).
- Dindler, C., Iversen, O. S., Smith, R., & Veerasawmy, R. (2010). Participatory design at the museum: Inquiring into children's everyday engagement in cultural heritage. *Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction Special Interest Group of Australia on Computer-Human Interaction* (s. 72-79).  
<https://doi.org/10.1145/1952222.1952239>.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning. Kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press.
- Feder, K. (2022). Børnecentreret design af legeoplevelser–til børn, for børn eller med børn. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 38(66), 16.  
<https://doi.org/10.7146/buks.v38i66.133786>.
- Fletcher-Watson, B., Fletcher-Watson, S., McNaughton, M. J., & Birch, A. (2014). From cradle to stage: how early years performing arts experiences are tailored to the developmental capabilities of babies and toddlers. *Youth Theatre Journal*, 28(2), 130-146.  
<https://doi.org/10.1080/08929092.2014.940075>.
- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. *Childhood*, 15(4), 499-516.  
<https://doi.org/10.1177/0907568208091672>.
- Hammershøj, L. G. (red.) (2022). *Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Hansen, L. E., & Særkjær, C. (2025). De tre store og børnene – en analyse af Det Kongelige Teater, Nationalmuseet og Statens Museum for kunsts rolle i den danske børnekulturpolitik. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.18261/nkt.28.1.2>.
- Henriksen, M. (2023). Om pædagogers rolle i dagtilbuds-børns møde med kulturinstitutionerne. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 39(67), 14.  
<https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137356>.
- Herman, A. (2012). Bringing new families to the museum one baby at a time. *Journal of Museum Education*, 37(2), 79-87. <https://doi.org/10.1080/10598650.2012.11510733>.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2004). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.
- Kahr-Højland, A. (2009). *Læring er da ingen leg. En undersøgelse af unges oplevelser og erfaringer med en mobilfaciliteret fortælling i en naturfaglig kontekst* [ph.d.-afhandling]. Syddansk Universitet.

- Knudsen, L., Jensen, L., Thomsen, A., & Fredslund, M. (red.) (2020). *Åben skole*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kortbek, H. B., & Schmidt, C. H. (2025). Børns dobbeltkodede deltagelsesmuligheder. *Barn. Forskning og barn og barndom i Norden*, 43(1-2), 173-188.  
<https://doi.org/10.23865/barn.v42.6354>.
- Krøgholt, I. (2018). *Skolen i lære på teatret: Mod krop og drama i danskfaget*. Aarhus Universitet: [https://pure.au.dk/portal/files/144214768/Teater\\_i\\_skolen\\_fredag\\_4.\\_maj.pdf?\\_cf\\_chl\\_tk=dSWqwohaFi3r3qGQzxhRhK4E1y1el1u5znR17GdjiNQ-1763455958-1.0.1.1-wCmnKnOFIGY6kAr6o53jII2s77sS8oXs4hhramSs.Sk](https://pure.au.dk/portal/files/144214768/Teater_i_skolen_fredag_4._maj.pdf?_cf_chl_tk=dSWqwohaFi3r3qGQzxhRhK4E1y1el1u5znR17GdjiNQ-1763455958-1.0.1.1-wCmnKnOFIGY6kAr6o53jII2s77sS8oXs4hhramSs.Sk)
- Kulturministeriet. (2014a). *Strategi for små børns møde med kunst og kultur*. [https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/SLKS/Services/Publikationer/Smaa\\_boerns\\_moede\\_med\\_kunst\\_og\\_kultur\\_Rapport.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/SLKS/Services/Publikationer/Smaa_boerns_moede_med_kunst_og_kultur_Rapport.pdf)
- Kulturministeriet. (2014b). *Strategi for skolebørns møde med kunst og kultur*. [https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/Fotos/KS/institutioner/kum\\_brochure\\_skoleborn\\_klausuleret\\_2\\_.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/Fotos/KS/institutioner/kum_brochure_skoleborn_klausuleret_2_.pdf)
- Kulturministeriet. (2014c). *Strategi for unges møde med kunst og kultur*. [https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/Fotos/KS/institutioner/kum\\_brochure\\_unge\\_klausuleret\\_2\\_.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/Fotos/KS/institutioner/kum_brochure_unge_klausuleret_2_.pdf)
- Liisberg, A. (2022). Den dobbelte kommunikation. I N. Holdgaard, N. Gram og L. E. Hansen (red.), *Teater og publikum. I en tid med data, viden og publikumsudvikling* (s. 69-76). Samfundslitteratur.
- Næsby, T., & Petersen, B. S. (2024). *Being, becoming, og belonging – dannelse i børneperspektiv*. Unc Perspektiv #15. <https://doi.org/10.17896/UCN.perspektiv.n15.567>.
- Odgaard, A. B. (2022). Limtråd og løvediadem: om udvekslinger af handlekraft mellem børn, ting og rammesætninger i kultur med børn. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 38(65), 11-24. <https://doi.org/10.7146/buks.v38i65.134790>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. udg.). Sage.
- Patterson, M. E. (2021). Toward a critical children's museology: The anything goes exhibition at the National Museum in Warsaw. *Museum & Society*, 19(3), 330-350.  
<https://doi.org/10.29311/mas.v19i3.3393>.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 653-663.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>.
- Reason, M. (2010). *The Young Audience: Exploring and Enhancing Children's Experiences of Theatre*. Trentham Books.
- Seligmann, T. (2014). Learning museum: A meeting place for pre-service teachers and museums. *Journal of Museum Education*, 39(1), 42-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/10598650.2014.11510794>.
- Sim, G., Cassidy, B., & Read, J. C. (2018). Crowdsourcing ideas for augmented reality museum experiences with children. I *Museum Experience Design: Crowds, Ecosystems and Novel Technologies* (s. 75-93). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58550-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58550-5_4).
- Sørensen, N. U., & Nielsen, A. M. W. (2019). Kunst som alternativ arena for en social indsats: seks bærende elementer, der gør en forskel for unge på kanten af samfundet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(1-2), 70-85.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-06>.



- Sørensen, P. W. (2021). *At lytte til børn: Børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi*. [ph.d.-afhandling]. Roskilde Universitet.
- Sørensen, P. W., & Lund, M. L. (2024). Brolopperne: Håbefulde fortællinger, om verdener der bliver til med teater, børn og pædagoger som skabende fællesskab. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 40(69), 20. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150395>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UN.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & society*, 22(4), 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>.
- van de Water, M. (red.) (2012). *TYA, culture, society: International essays on theatre for young audiences*. Peter Lang.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>.
- Wu, K. L., Holmes, K., & Tribe, J.. (2010). 'Where do you want to go today?' An analysis of family group decisions to visit museums. *Journal of Marketing Management*. 26. 706-726. <https://doi.org/10.1080/02672571003780007>.

#### Biografier

Nanna Holdgaard, ph.d. og seniorforsker ved Nationalmuseet, forsker i publikumsstudier, digital kulturformidling og designbaserede metoder i museumspraksis. Hendes arbejde undersøger, hvordan digitale teknologier og samskabelse former udstillingsudvikling og børns møder med kulturarv. Aktuelt fokuserer hun på legens betydning i museale kontekster. Hun indgår i tværinstitutionelle forskningssamarbejder og har publiceret bredt i både nationale og internationale tidsskrifter og antologier.  
<https://pure.kb.dk/da/persons/nanna-holdgaard>

Nina Gram, ph.d. og senioranalytiker ved Det Kongelige Teater. Nina arbejder aktuelt med analyser og viden om publikum – såvel børn som voksne. Nina har i sit arbejde og sin forskning undersøgt, afprøvet og reflekteret over, dels hvordan vi bedst indsamler og formidler viden om publikums oplevelser, dels hvordan denne viden kan bruges strategisk af kulturorganisationer.

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Nana Agnete Flarup Hansen

## Dialogisk praksis

### – refleksionspotentialer i komplementerende værksamtaler og kreativt-skabende aktiviteter

#### Resumé

I artiklen undersøges, hvordan værksamtaler og kreative aktiviteter i workshops komplementerer hinanden og således understøtter refleksions- og betydningsdannende processer hos deltagerne. Undersøgelsen tager empirisk udgangspunkt i observationer af workshops for nordjyske mellemtrinsklasser afholdt på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg, mens det teoretiske ståsted består af læringskonstruktivistisk dialog- og kreativitetsteori. I artiklen analyseres workshopdeltagernes bidrag til værksamtaler samt kreative arbejder som ytringer, der danner dialoger deltagere imellem og mellem deltager og materiale. Afslutningsvist diskuteres det, hvorfra og hvordan disse dialoger skal rammesættes for at sikre en høj kvalitet af disse.



*Nøgleord: Kunst; kreativitet; workshop; værksamtale; kunstmuseum; børn*

### Indledning – et mål om tanker

Kunsten Museum of Modern Art Aalborg har som et mål at understøtte kunsten som en tanke- og samtalestarter, der åbner nye opdagelser og erkendelser for gæsterne. Målet er bl.a. baseret på aftaleteksten bag den bredt vedtagne museumsreform, hvori der står, at museerne:

*...er unikke skatkamre af viden og indsigt, som beriger os med nye og gamle perspektiver på tilværelsen. Museerne er garanter for troværdig viden, og deres samlinger er uundværlige kilder, som giver os en større forståelse af, hvor vi kommer fra og af verden omkring os. (...) De skaber møder mellem os og danner rammen for fællesskaber og aktiviteter (...) Det er afgørende, at museerne er relevante og inddragende for vores børn og unge... (Kulturministeriet, 2024)*

Det er en kompleks opgave, der her opridses, men det er netop dét, formidlingsarbejdet på Kunsten ønsker at understøtte gennem en vifte af tilbud til gæsterne. Denne artikel har fokus på de workshops, museet udbyder for skoler. Med udgangspunkt i en række workshops for mellemtrinklasser undersøger jeg, hvordan samtaler om værker og kreative aktiviteter i relation til samme værk komplementerer hinanden. Samtalerne og de kreative aktiviteter udgør forskellige indgangsvinkler til værket, og i artiklen analyserer jeg, hvilke refleksions- og betydningsdannende potentialer, der findes i koblingen af de to. Analysen søger således at afdække, hvilke potentialer der findes i at lade dialogiske værksamtaler og materialebårne, eksperimenterende aktiviteter supplere hinanden. I forlængelse heraf undersøger jeg, hvordan kombinationen af de to aktivitetstyper kan kvalificere børnenes oplevelser af kunstværkerne, udvide deres mulighed for at udtrykke sig og derigennem skabe rum for nye erkendelser.

### Landskabet undersøgelsen placerer sig i

Hverken dialogbaseret formidling af kunst eller kreative aktiviteter er unikt for formidlingspraksissen på Kunsten. Mange kunstmuseer og -institutioner beskæftiger sig med kombinationen af de to aktivitetstyper: På praksisfeltet i en dansk sammenhæng kan f.eks. nævnes Museum Jorns arbejde med at formidle Asger Jorns kunstnerskab og værker gennem både værkdialoger og relaterede kreative aktiviteter. Det arbejde tager form af workshops for bl.a. skoleklasser (Museum Jorn, u.å.), og er blevet til bogen *100 Jorn-eksperimenter vi kan lave derhjemme ved køkkenbordet* (Museum Jorn, 2018). Også formidlingsarbejdet på Copenhagen Contemporary (CC, u.å.), Statens Museum for Kunst (SMK, u.å.), Louisiana (Louisiana, u.å.) m.fl. indeholder kombinationen af dialogiske værksamtaler og kreative aktiviteter. Inspiration er således at finde mange steder på danske kunstmuseer, mens forskningen i kombinationen af disse to aktivitetstyper er mere sparsom. I en dansk kontekst kan den norske læringsteoretiker Olga Dysthes samarbejde med praktikerne, Nana Bernhardt, undervisnings- og udviklingsansvarlig på SMK, og Line Esbjørn, undervisningsansvarlig på Frederiksbergmuseerne, nævnes. Deres samarbejde har udmundet i bogen *Dialogbaseret undervisning*, som bl.a. danner dialogteoretisk grundlag for denne artikel, og som i 2025 er udkommet i en revideret udgave (Dysthe et. al, 2012/2025). Også ph.d.-afhandlingen *Jamen, hvad skal vi kigge efter?* af Lise Sattrup, pædagogisk udviklingskonsulent hos Skoletjenesten – Videncenter for eksterne læringsmiljøer, har bidraget til det danske forskningsfelt. I afhandlingen undersøger Sattrup udviklingsprocessen i børns medborgerskab gennem *kunstpædagogiske møder* på kunstmuseer med fokus på bl.a. ytringen (Sattrup, 2015).

Især i en amerikansk og europæisk sammenhæng kan mange museer med lignende tilbud nævnes, heriblandt det nederlandske Van Abbemuseum (Van Abbemuseum u.å.), det tjekkiske udstillingssted PLATO (PLATO, u.å.), som begge har interessante praksisser på området. Det britiske vidensdelings- og forskningsinitiativ Engage fokuserer på deltagende kunstformidling (Engage, u.å.), ligesom forskningen i »making« i en museologisk kontekst fylder i især amerikansk og britisk forskning (bl.a. White et al., 2021; Chatterjee, 2010). Desuden findes der det bredere forskningsfelt omkring læring i en museums kontekst (Biesta, 2017; Falk, 2011; Falk & Dierking, 2002 m.fl.). At praksisfeltet er væsentligt større end forskningen på området synes at styrke nærværende artikels relevans. Nedenfor præsenteres de metodiske overvejelser bag undersøgelsen.

### Metodisk grundlag: Observationer af workshops

Nærværende undersøgelse baserer sig på seks workshops afholdt på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg i maj og juni 2025. Deltagerne i workshopsene var 3.-6. klasser fra skoler spredt rundt om i Nordjylland. Alle besøgene var initieret af klassernes lærere, og de indeholdt alle værksamtaler samt kreative aktiviteter. Værksamtalerne tog udgangspunkt i og fandt sted ved forskellige værker, der var udstillet på museet. Derudover var de struktureret med udgangspunkt i den forskningsbaserede, anerkendende og facitfrie dialogmetode *Visual Thinking Strategies* (herefter VTS)<sup>1</sup>. De kreative aktiviteter havde forskelligt indhold, men har alle været baseret på samme formidlingsprincipper som f.eks. materialeundersøgelse. Alle de kreative aktiviteter tog udgangspunkt i et udstillet værk, som gruppen havde haft en VTS-samtale om forinden, og de fandt sted i museets værksted eller umiddelbart foran de værker, de relaterede sig til. Eksempelvis arbejdede en klasse med spejle, vand, blå og hvide farver i relation til Olafur Eliassons værk *Den trekantede himmel* (2013)<sup>2</sup>. Andre klasser formede deres egne skæg i relation til Ana Mendieta's *Untitled (Facial Hair Transplants)* (1972 (1997))<sup>3</sup> eller arbejdede med collager, hvor flamingo, knappenåle, diverse udklip, perler, fjer og pailletter midede værket *A Cairn at Cynossema* (2009) af Elliott Hundley<sup>4</sup>. Der blev observeret flere kreative aktiviteter end dem, der her er nævnt, men fokus er på disse for ikke at miste orienteringen i et væld af eksempler. De nævnte aktiviteter og tværgående formidlingsprincipper uddybes løbende gennem artiklen.

Jeg arbejder selv som formidlingsudvikler på Kunsten, og har således observeret mine kollegers arbejde. Med udgangspunkt i antropologen James Spradley (Spradley, 2012) og organisations- og metodeteoretiker Jørn Rossini m.fl. (Rossini et al., 2017), er jeg bevidst om min viden om samt rolle ift. de aktører, aktiviteter og steder, som har indgået i workshopsene (Spradley, 2012, s. 41; Rossini et al., 2017, s. 83). Jeg kender formidlerne, de fysiske omgivelser og det teoretiske grundlag bag aktiviteterne, men jeg kendte ikke de konkrete aktiviteter eller klasserne, der deltog. Af den grund har jeg været opmærksom på min egen position som aktør i workshoppene og den måde jeg har påvirket dem (Spradley, 2012, s. 56-60): Hvornår jeg forholdt mig passivt, hvornår jeg deltog aktivt med deltagerne, og hvornår jeg kunne stille spørgsmål fra min observatørrolle. I værksamtalerne forholdt jeg mig passivt og skrev noter i baggrunden. I alle de kreative aktiviteter vekslede jeg mellem at notere i baggrunden og at deltage aktivt. Min deltagelse var her præget af at følge deltagerne ageren: Arbejde kreativt selv samt deltage i de samtaler deltagerne imellem, der foregik rundt om mig. Når jeg deltog aktivt, skrev jeg noter umiddelbart bagefter, f.eks. mens gruppen gik fra et sted til et andet.

Jeg har forsøgt at tilgå observationerne og analysen med samme bevidsthed om min egen position. Det betyder bl.a., at jeg har været bevidst om, hvad der blev sagt i mit nærvær i kraft af, at jeg havde en observatørposition, og hvad der muligvis blev udeladt. Undersøgelsen har ikke været styret af en på forhånd fastlagt tese, men af et ønske om systematisk at udforske og udvide min forståelse af Kunstens formidlingspraksis og dens betydning. Af den grund har jeg observeret workshopsene med nysgerrighed på, hvad deltagerne udtrykte, og hvordan de agerede. Derfor er jeg gået til materialet med en åbenhed – med det formål at lade deltagernes citerede udsagn og mine observationsnoter styre retningen (O'Reilly, 2005, s. 21). For at minimere fejltolkninger (Rossini et al., 2017, s. 81), har jeg selv udført observationerne. Af samme grund har jeg noteret mange citater for at lade deltagernes egne ord forme undersøgelsen (Ibid.). Hvor det ikke var muligt at nedskrive citater, har jeg skrevet noter. Det gælder f.eks. observationer af kropssprog og dele af værksamtaler. Efterfølgende har jeg kodet (Bryman & Burgess, 1994, s. 218) materialet tematisk ud fra aktivitetstype og citatindhold – f.eks. »værksamtale og processen bag værkets tilblivelse«. Det har jeg gjort for at afdække, hvad der fyldte for deltagerne i hvilke aktivitetsdele i workshoppene, og hvilke tematikker der gik på tværs af eller udviklede sig gennem aktiviteterne. I analysen har jeg forsøgt at balancere mængden af uddrag fra et bredt udsnit af observationerne og samtidig gå i dybden med, hvad der sker heri. Jeg har desuden brugt sekvenser, som er repræsentative for alle observationerne. I det følgende afsnit vil jeg gennemgå artiklens teoretiske grundlag.

#### Teoretisk grundlag: En konstruktivistisk tilgang

Ærindet med denne artikel er at undersøge refleksions- og betydningsdannende processer. Der tages her udgangspunkt i dialogteori, særligt den norske professor i dialogiske læreprocesser Olga Dysthes forskning. Ifølge Dysthe opstår mening i et komplekst felt af kontekster og relationer, hvor beskueren er en aktiv aktør (Dysthe et al., 2012, s. 37). Her punkterer Dysthe tanken om, at et værks betydning udelukkende er indlejret i værket selv, og ser i stedet betydning som noget, der opstår mellem mennesker, objekter og kontekster. Dysthe baserer sit teoretiske standpunkt på bl.a. den russiske litteraturforsker og filologiske tænker Mikhail Bakhtin, som abonnerer på en bred forståelse af dialogbegrebet. For Bakhtin er al kommunikation dialogisk (Bakhtin, 1973, s. 229), og han er især kendt for begrebet »polyfoni« – et begreb, som med det praksisnære ord »flerstemmighed«, fylder i den danske folkeskole (DPU, 2025) og i museumsformidlingen med inspiration fra netop bl.a. Bakhtin og Dysthe. Med polyfoni mener Bakhtin: »... not voiceless slaves (...), but rather free people (...). The plurality of independent and unmerged voices and consciousnesses and the genuine polyphony of full-valued voices« (Bakhtin, 1973, s. 4). I Bakhtins polyfoni ligger således en forståelse af flerstemmighed, hvor hver stemme er fri, og alle stemmer er lige værdsatte. I dette ligger en implicit forståelse af, at enighed ikke er samtalens mål, hvilket Bakhtin også pointerer eksplicit: »...disagreeing with him, and even rebelling against him« (Ibid.).

Det frie, kreative udtryk er ligeledes centralt i kreativitetsforskningen, som også inddrages analytisk i denne artikel. Den kreativitetsforståelse, der ligger til grund for artiklen, er inspireret af forskning fra professor i psykologi, Lene Tanggaard, og lektor i kreative læringsprocesser, Tatiana Chemi. Tanggaard definerer tre grundelementer i den kreative proces: *Modstand fra det materiale, der arbejdes med, Fordybelse i traditioner og fag samt Fuskeri og eksperimenterende læring* (Tanggaard, 2016, s. 89-90). Begrebet »fuskeri« er muligvis det mest opsigtsvækkende og er centralt i denne artikel. Det dækker over en



eksperimenterende leg med materialernes kombinationsmuligheder (Ibid.). Chemis bidrag har fokus på den kreative proces som en bestemt måde at tænke på samt som en ytring. Kreativitetsteorien bidrager til en udvidet forståelse af den dialog, der opstår mellem individ og det materiale, der arbejdes med i de kreative aktiviteter.

Den foregående teori læses som forlængelse af et konstruktivistisk læringsbegreb; forstået som en proces, der ifølge læringsteoretiker Knud Illeris er kendetegnet ved, at:

*...det er de lærende selv, der gennem deres deltagelse, deres aktivitet og deres væren-i-verden producerer deres læring og derigennem konstruerer deres viden, kunnen, forståelser, holdninger, handlemuligheder m.v. I forlængelse heraf ligger den forståelse at »man kan ikke lære nogen noget«, men man kan gennem situationstilrettelæggelse, valg af emner og problemer, kommunikation og sin egen adfærd i øvrigt være med til at facilitere en tilsigtet læring. (Illeris, 2009, s. 8)*

Illeris beskriver, hvordan læring er et produkt af individ og omgivelser, hvorfor læringsudbyttet fra samme workshop nødvendigvis må være forskelligt fra individ til individ. Indlejret i fuseri og eksperimenter, som Tanggaard fremhæver, er der ligeledes en forventning om, at en aktivitet vil resultere i en række forskellige udtryk afhængigt af individets samarbejde med materialerne. Chemi undersøger kreativitet som en refleksionsigangsætter, og beskriver, i tråd med Tanggaard og Illeris, sin tilgang til feltet således: »...as an enactive and socially constructed phenomenon that is constituted in the individual and takes place in contexts and within relationships« (Chemi, 2015, s. 22). Samme konstruktivistiske tilgang til læringsudbytte findes i Bakhtins mål om flerstemmighed samt i Dysthes tanke om, at betydning opstår i komplekse felter mellem mennesker, objekter og kontekster. Den nævnte teori præsenterer metoder til eller principper for, hvordan og hvornår en refleksionsproces – uden et fastsat læringsudbyttmål – af høj kvalitet kan opstå. Disse teoretiske standpunkter anvender jeg således for, på indholds- og formniveau, at undersøge potentialerne for de tanke- og betydningsdannende processer, der vokser ud af workshoppene hos deltagerne. Kunstens formidlingsudviklingsarbejde er i praksis desuden præget af pædagogisk, didaktisk, æstetisk og filosofisk teori, men nærværende artikel behandler ikke potentialerne ved de perspektiver. I det følgende afsnit vil jeg, med udgangspunkt i den nævnte teori, undersøge værksamtalerne i workshoppene.

#### Facitfrie samtaler om kunstværker

I samtlige observerede workshops kom værksamtalen før den kreative aktivitet. For at mime deltagerens oplevelser og erkendelsers rækkefølge behandles værksamtalerne også først her. Grundet artiklens fokus, vil jeg ikke gå i dybden med de principper, Kunsten har for sin værksamtalepraksis, men i stedet fokusere på, hvad der *sker* i værksamtalerne i de observerede workshops. Nedenfor findes et uddrag af en samtale, som i formidlerens ordstyring og udtalelser minder om samtlige observerede samtaler. En 6. klasse oplever værket *Mother Costume* (2010) af Cathrine Raben-Davidsen<sup>5</sup> og samtalen forløber således:

*Formidler: Hvad foregår der i værket her?*

*Barn A: Jeg ser bare en kvinde. Hun minder mig om Mona Lisa, fordi hun står på den der måde, og hun ligner hende lidt.*

*Formidler: Hvad kan du se, der får dig til at sige, at figuren ligner Mona Lisa?*

*Barn A: Hun er feminin, blød i ansigtet, og der er noget i øjnene, som minder om Mona Lisa.*

*Barn B: Der er en skygge over hende, noget skygger for hendes glæde. Måske er det noget, hun ikke kan leve op til? Også fordi hun ser så trist ud.*

*Formidler: Tak, I to. Hvad mere kan vi finde?*

*Barn C: Ja, det er som om, der er to ansigter, et mørkt og et lyst. Jeg tænker på, om det er to sider af samme person, eller om det er to forskellige personer? Jeg tror måske, det er én person, vi har jo forskellige sider alle sammen.*

*Barn D: Måske har hun en depression?*

*Formidler: Ja, og hvad er det, du kan se, der får dig til at sige, at hun måske har det?*

*Barn D: Hendes triste ansigtsudtryk, og de der skygger i baggrunden. Jeg synes, det er et godt billede på depression faktisk. Måske skændes skyggerne? Der er i hvert fald en konflikt i dem, de er uvenner, tror jeg. Måske er hun en anden person, end hun gerne vil være? Måske er det mørke en selv, og det lyse er det, man viser verden?*

*Barn E: Jeg lægger mærke til, at det igen er sort/hvid. Altså der mangler farver, ligesom ved det andet billede, hvor der kun var en lille smule rødt.*

*(...)*

*Formidler: Tak for alt, I har tænkt og sagt til det her værk. Vi har talt meget om, hvordan personen her har det, måske er hun ked af det eller har måske endda en depression. Og vi har talt lidt om, hvordan det er malet, altså det her med farverne og at der er flere ansigter. (...). (6. kl., 14/5)*

Uddraget her rummer første del af værksamtalen, hvor formidleren åbner samtalen, samt afrundingen af den. I løbet af samtalen stiller formidleren udelukkende spørgsmål til gruppen. Spørgsmålene har fokus på, hvad børnene oplever i værket, og hvad det konkret er, der giver dem den oplevelse. Kunstværker er, ifølge professor i museumsstudier Eileen Hooper-Greenhill, i sig selv et stærkt kommunikationsmedie (Hooper-Greenhill, 1994, s. 46). Samtalen, uddraget er fra, fyldes med bidrag, der især har fokus på, hvordan kvinden i motivet har det følelsesmæssigt. Således udleder deltagerne betydning fra værket uden, at formidleren har ledt dem i en særlig tematisk eller taksonomisk retning. I forlængelse af Dysthes perspektiver på kontekster og relationers påvirkning på meningsdannelse, fremgår det i værksamtalen, at børnenes forskellige bidrag primært centrerer sig om psykisk helbred. Nogle børn taler endda videre på en klassekammerats bidrag, før formidleren har »afsluttet« det første bidrag. Ifølge dialogteoretiker Alexander Sidorkin, hvis teoretiske ståsted ligesom Dysthe baserer sig på Bakhtin, er spontane brud ind i en samtale udtryk for tankeaktivitet og – i positiv forstand – ejerskab over samtalen (Sidorkin, 1999, s. 92). I uddraget skaber bruddene skift i samtalens fokus: Fra Barn A, der taler om femininitet, til Barn B, som har fokus på et indre følelsesliv, samt Barn D, som også har fokus på følelseslivet, til Barn E, der lægger mærke til manglen på farver. Således påvirker både værket og den sociale kontekst de enkelte børns meningsdannelse i samtalen. Derudover sker der små brud i samtalen, som, i forlængelse af Sidorkin, tyder på, at deltagerne reflekterer og finder mening i at deltage i samtalen. Set i relation til Bakhtins tanker om polyfoni opstår der ikke decideret uenighed. Dog udtrykkes forskellige, frie tanker om værket, som får lov til at stå ligeværdige, uden at der bliver arbejdet på at få ytringerne til at mødes eller fremtvunget en uenighed. Ifølge Bakhtin

kræver en polyfonisk dialog, at de forskellige samtalepartnere forholder sig til hinandens udtalelser:

*An utterance is never just a reflection or an expression of something already existing and outside it that is given and final. It always creates something that never existed before, something absolutely new and unrepeatable, and, moreover, it always has some relation to value.* (Bakhtin, 1986, s. 119-120)

Ytringer skaber således på dynamisk vis nye tanker. For at nye tanker kan opstå ud af en ytring, må det kræve, at dialogens partnere lytter til hinanden – hvilket Bakhtin også selv nævner som afgørende for dialogen (Bakhtin, 1973, s. 86). VTS Danmark, der har uddannet formidlerne på Kunsten i samtalemotoden, nævner også aktiv lytning som noget af det, VTS-motoden styrker. De skriver, at den: »...fremmer reflektion, visuel begrundelse og deltageres kommunikationsevner. (...) VTS styrker observation, aktiv lytning, kritisk tænkning og skaber en fællesskabsfølelse i et trygt miljø« (VTS Danmark, u.å.). I den observerede samtale kommenterer deltagerne ikke direkte på hinandens udsagn. Dog er der tegn på, at samtalels deltagerer lytter til hinandens ytringer og bruger dem som afsæt for deres egne. De tegn gælder bl.a. deres kredsen om samme temaer, trods forskellige tanker om, hvad der præcis foregår i værket. Hvis målet var helt at forstå, hvordan og på hvilke grundlag deres tanker udvikler sig i løbet af samtalen, ville det imidlertid kræve interviews med deltagerne.

Formidleren afrunder den refererede værksamtale med at fremhæve, hvordan der har været ytret forskellige oplevelser af og tanker om værket. Således understreges og vises det subtilt – med formidlerens autoritet – hvordan målet med samtalen ikke er enighed, men opmærksomhed på de mangfoldige oplevelser og tanker, der kan udspringe af samme værk. Når Bakhtin mener, at forskellige meninger skal have lov til at stå selvstændige og rene (Bakhtin, 1973, s. 9), må det kræve, at formidleren nærmere bliver en samtalefacilitator end en vidensuddelende formidler. Samtlige formidlere i denne undersøgelse indtager denne facilitatorrolle i værksamtalerne. På samme måde værdidømmer formidleren ikke de udtalelser, der ytres i det fælles samtalerum. Formidleren bruger ikke ord som »godt« og »rigtigt« som respons på ytringerne. Alle bidrag får i stedet et »tak«. Derudover kommer formidleren ikke med en afsluttende analyse af værket, men opsummerer i stedet de forskellige iagttagelser og tolkninger, der er nævnt i samtalen. Den forskellighed bliver således en afsluttende pointe i samtalerne. På samme måde er den en central del af de kreative aktiviteter, der i følgende afsnit undersøges med udgangspunkt i samme dialogteori som anvendt i dette afsnit.

### De kreative aktiviteter som ytringer

Eksempler på de kreative aktiviteterls konkrete indhold er allerede oplistet tidligere. Fælles for de kreative aktiviteter var, at deltagerne fik udleveret materialer, som de kunne eksperimentere med. Som introduktion talte formidlerne sig gennem aktiviteterne ved selv at prøve dem. F.eks. valgte de selv skægfarve, formede et skæg og limede det på sig selv, imens de italesatte alle tanker om valg, usikkerheder og sansefønmelser (4. kl., 28/5). Gennem introduktionerne blev det understreget, at den viste måde var én blandt mange måder at gøre det på.

De produkter, som er resultater af de kreative aktiviteter i workshoppene, kan, i forlængelse af Hooper-Greenhills tanke om værker som stærke kommunikationskanaler



(Hooper-Greenhill, 1994, s. 46), ses som kommunikationskanaler for børnenes udsagn. Også i Bakhtins tekster tolkes »ytringer« på tværs af medier, heriblandt i form af kunstneriske udtryk (Prior & Hengst, 2010, s. 3). Den tanke understøttes af kreativitetsforskningen, som viser, at behovet for at skabe ofte er et behov for at udtrykke noget (Chemi, 2020, s. 80). Derudover viser Center for Ungdomsforskningens undersøgelse af trivselsfremmende potentialer i bl.a. Kunstens formidlingspraksis, at deltagere i lignende kreative aktiviteter oplevede produkterne som deciderede værkproduktioner (CeFU, 2024). Det samme gælder deltagerne i nærværende undersøgelse (4. kl., 28/5; 3. kl., 12/5). Flere af børnene giver desuden udtryk for, hvilke tanker de har lagt i deres produktioner. Eksempelvis hører vi her en elev fra en 4. klasse beskrive sin collage, som har udgangspunkt i et collageværk af Elliott Hundley, således: »Benet her, det er at være anderledes. Det er sådan jeg føler inden i. Planeterne viser forvandling som menneske, populær til ikke-populær, men også i følelser fra trist til kærlighed til grin. Vi kan forvandle os« (4. kl., 28/5).



*Elevs collagearbejder i relation til værket A Cairn at Cynossema (2009), Elliott Hundley*

I citatet udtrykker eleven selv, hvordan hun oplevede sit collagearbejde som en kommunikationskanal af sit følelsesliv. I forlængelse af teoretikerne ovenfor, og elevernes oplevelse af at skabe værker, kan elevernes arbejder siges at være en udvidet del af den mundtlige værksamtale, som klasserne havde om de værker, de også tog udgangspunkt i kreativt. I dette tilfælde arbejdede holdet med skabelsesprocessen bag og materialer i værket; to aspekter, som også fyldte i værksamtalen for dette hold (4. kl., 28/5). Før jeg udfolder sammenhængen mellem værksamtale og den kreative aktivitet, vil jeg uddybe, hvordan deltagerne har en dialog med materialerne.

Barnet i det foregående citat så en mulighed og havde behov for at udtrykke sit eget følelsesliv – et tema, som også fyldte meget i den førnævnte værksamtale. Andre i klassen udforskede kønsudtryk, naturens tilstedeværelse i det ydre rum samt kimærer gennem

deres collagearbejde (4. kl., 28/5). Jævnfør Dysthe og Bakhtins pointer om, at man gennem afprøvninger af ytringer kan opnå større forståelse for sig selv og andre, ses det ovenfor, hvordan deltagerne undersøger udtryk for følelser og identitet. Flere gav endvidere udtryk for, at de undersøgte noget gennem materialerne, eller at noget pludselig gav mening for dem. Der var f.eks. børn, som til klassekammerater og lærere fortalte: »Min idé er at tilføre natur ud i rummet. Det er jo så tomt et sted. Og måske vil der vokse liv ud af det?«, eller »Jeg ved pludselig, hvad jeg har lavet. En dame, der udvikler sig til en bjørn, kan du se? Jeg troede, det var sutsko, men nu kan jeg se, det er bjørnen, der starter på fødderne« (4. kl., 28/5).

Derudover fortalte deltagerne, at de arbejdede intuitivt. De tog udgangspunkt i materialer, som 'fangede opmærksomheden'. Nogle havde en idé fra start, som de forsøgte at realisere, mens andre ingen havde. Fælles for dem var dog, at undersøgelsen endte et sted, de ikke havde forestillet sig, da de begyndte på aktiviteten (4. kl., 28/5). Således førte de samme materialer til vidt forskellige udtryk i mødet med forskellige mennesker. Som nævnt er det afgørende i Bakhtins teori, at nogen lytter til en ytring for, at den polyfoniske dialog opstår (Bakhtin, 1973, s. 86). I de kreative aktiviteter var der dog ikke samme lytning som i værksamtalerne. Her opstod derimod 'lytning' ved, at børnene på ustruktureret vis så og talte om hinandens kreative arbejde. I bakhtinsk forstand er den lytning, som skal danne grundlag for en meningsudveksling, ikke til stede, og således indeholder denne aktivitet ikke den flerstemmige dialog. På trods heraf opstår der i den kreative proces værdi i form af en indre dialog, hvilket udfoldes i følgende afsnit.

#### En indre dialog med materialerne

I afsnittet ovenfor berørte jeg, hvordan deltagerne havde en dialog med sig selv, hvor de gjorde sig nye tanker. Netop denne individuelle dialog – med materialer som aktør – er central i kreativitetsforskningen. Chemi beskriver, hvordan kreative, skabende processer kan udgøre en særlig måde at tænke på. Det kan blive en metodisk tilgang til materialer og omgivelser præget af nysgerrighed og nytænkning (Chemi, 2020, s. 82-84). Kreative, skabende processer kan ifølge Chemi dermed føre til nye erkendelser, mens der med Tanggaards kreativitetsbestanddele kan finde en samtale sted gennem »fuskeri« mellem menneske og et modstridende materiale. I en workshop, som havde fokus på tegnemediet, men er repræsentativ for alle de observerede kreative aktiviteter, kommer Tanggaards tre elementer til syne:

*Gruppen er i en udstilling, og de skal »tegne i luften« med bonzaitråd, en kraftig ståltråd, som materiale og med en samling buster som motiv. Eleverne kender ikke bonzaitråd i forvejen og giver udtryk for, at det driller dem. Når de retter til ét sted, rykker det hele sig en smule. De kommer dog i mål med deres portrætter på hver deres måde. (5. kl., 27/5)*





*En samling buster i udstillingen Hvis du kan se det jeg ser – Stine Goya x Kunsten.  
Foto: Niels Fabæk*

Deltagerne oplevede en modstand fra materialet. Måske kendte de ståltråd som materiale, men de mødte udfordringer, når de skulle bruge det som tegneredskab. Derudover opnåede deltagerne et niveau af fordybelse i processen, når de fortsatte og trods modstand fik skabt en tegning. Flere gav desuden udtryk for, at de i processen opdagede nogle detaljer ved busterne, de ikke havde set under samtalen om værkerne (5. kl., 27/5). Også her findes en fordybelse, nu i værkerne. Slutteligt opstod fuskeriet og eksperimentet, når nogle elever valgte at tegne busterne i profil og andre skæve vinkler, mens andre valgte at tilføje fiktive smykker i deres ståltrådstegninger. Deltagerne udtrykte selv, at de var i en proces med at skabe noget, hvorfra der sprang nye opdagelser.

#### Kombinationen af værksamtaler og kreative aktiviteter

I både værksamtalerne og de kreative aktiviteter gjorde deltagerne sig nye erkendelser. I dette afsnit beskriver jeg, hvordan rammerne for aktiviteterne samt de to aktivitetstyper i sig selv komplementerer hinanden. Skift i rum og aktivitetstype kan være impulsangsigtsættende for nysgerrighed og nye tanker, hvis de rum og aktiviteter, der skiftes mellem, er i god sammenhæng

med hinanden (Dysthe et al., 2012, s. 46; Illeris, 2009, s. 31-32; Tanggaard, 2016, s. 92). Det er et væsentligt anderledes udgangspunkt for ytring og samtale, når deltagerne tager udgangspunkt i collagematerialer, end når værksamtalen baserer sig på Hundleys værk. Det værk, gruppen taler om, er et helt univers, som deltagerne udleder forskellige betydninger fra (4. kl., 28/5). Den kreative aktivitets grundlag er materialer, som mimer dem, Hundley har brugt i sit værk. Her er mulighed for at skabe nye verdener, hvilket italesættes af formidleren som introduktion til aktiviteten (4. kl., 28/5). Der er således forskel på udgangspunktet for de to aktiviteter, mens tilgangen til begge i høj grad er ens. Værksamtalerne er, som nævnt, bl.a. præget af facilitfrihed og en faciliterende formidler. De samme principper gælder i de kreative aktiviteter, hvor det eksperimenterende fuser rummer mangfoldige afkast. Det betyder, at principperne om rum til forskellighed og eksperimenter er gennemgående på tværs af værksamtaler og kreative aktiviteter.

Som beskrevet tidligere giver deltagerne udtryk for, at de i den kreative aktivitet med ståltråd opdager nye detaljer ved busterne, de ikke lagde mærke til i værksamtalen. Her tager den kreative aktivitet ikke udgangspunkt i værkernes materialer eller skabelsesproces, men i deres visuelle udtryk. I dette tilfælde forbindes den kreative aktivitet og værksamtalen af visualitet, og deltagerne udforsker værkernes fremtræden gennem to forskellige metoder. I en anden workshop har holdet en værksamtale om Olafur Eliassons *Den trekantede himmel* (2013), hvorefter de laver en kreativ aktivitet med spejle, som værket består af. Allerede mens spejlene deles ud, begynder børnene at eksperimentere:

*...inden formidlerne har sagt noget, er børnene begyndt at undersøge spejlene. To små grupper af tre elever opstår, de sætter deres i alt tre spejle sammen til at danne en trekant med spejlsiderne indad. Først en trekant, som mimer værket. Senere vender de trekanten rundt, så den står lodret. De vrider kroppene, så de både kan fastholde spejlene og gå på opdagelse i det, de har skabt. Tydeligvis har de opdaget, at den position, de står i ift. spejlet, er afgørende for, hvad de kan se. Dette mimer det, de talte om, da de stod inde i værket: Hvem kan se Kunsten? Hvem kan se himlen? Hvem kan se formidleren? (3. kl., 12/5)*

Børnene trækker således opdagelser af værkets konstruktion samt en kropslig erfaring med spejles funktion med videre fra værksamtalen.

I en tredje workshop taler børnene under den førnævnte collageaktivitet om Hundleys værk, som de på det tidspunkt har haft en værksamtale om. En elev siger: »Nu forstår jeg, hvorfor han lavede det kunstværk. Han ville jo vise livet. Det gik hurtigt og gjorde ondt, han har ondt. Det blev pludselig mere spændende.« (4. kl., 28/5). Barnet opnår tilsyneladende en større forståelse for værket, da han selv har lignende materialer i hænderne og er i en indre dialog med de materialer. Desuden giver han udtryk for, at værket føles mere interessant med den erkendelse. Hændernes arbejde i relation til værket åbner hermed for andre eller flere tanker om værket. I forlængelse af pointen om betydning som et resultat af forskellige aktørers påvirkning af en betydningsdannelse (Dysthe et al., 2012; Falk & Dierking, 2002, s. 34-35), opnår barnet adgang til det, der for ham er værkets betydning.

Den indre dialog i den kreative aktivitet udvider og kvalificerer den fælles værksamtale enten individuelt eller i små grupper. Det samme gælder for aktiviteten med spejlene, på trods af, at det ikke er en verbal viderebearbejdning. Børnene mimer først værkets konstruktion,

hvorefter de begynder at ændre på opbygningen af spejlrummet samt udforsker deres kroppe vinkler ift. spejlene (3. kl., 12/5). Begge dele er undersøgende processer, som – selvom de ikke italesætter det – bidrager kvalificerende til deres oplevelse af Eliassons værk, hvor de gennem deres undersøgelse bliver mere bevidste om, hvad værket *gør* og *ikke gør*. En aktivitet sætter således præg på den næste. Aktivitetsskiftene er ikke kun gunstige i sig selv, men rummer også et inklusionspotentiale. Det kan knyttes til psykologen Howard Gardners teori om, at menneskers intelligens- og læringstyper er forskellige (Gardner, 1983, s. 48; Illeris, 2009, s. 18). Derfor må samtalerne og de praktisk-skabende aktiviteter potentielt inkludere og starte impulser hos flere deltagere, end hvis workshoppene kun bestod af én aktivitetstype.<sup>6</sup> Eleverne kan i øvrigt vælge udelukkende at lytte i værksamtalerne, ligesom der er rum til at starte egne dialoger og at arbejde sammen såvel som individuelt i de kreative aktiviteter. Det ses generelt i observationerne, at begge dele sker (bl.a. 4. kl., 28/5; 5. kl., 27/5). På tværs af aktiviteterne kan eleverne således tilpasse aktiviteterne til det, de har brug for, ligesom facilitet eksisterer på tværs af læringsrummene. Det gør, at skiftet i aktivitetstype understøtter deltagernes refleksionsprocesser.

#### Rammesætningen af dialogerne

I det ovenstående fokuserede jeg på, hvordan værksamtalerne og de kreative aktivitetsdialoger komplementerer hinanden. Værksamtalerne indeholder elementer af den polyfoniske dialog: Forskellige, frie udsagn ytres, og udsagnene synes i nogen grad at tage afsæt i hinanden. Det er dog primært formidlerne, som understreger bidragenes ligheder, forskelle og ligeværdighed. På samme måde bliver de kreative aktiviteter mere en dialog mellem materiale og individ end mellem mennesker, selvom flere børn på eget initiativ taler om hinandens kreative processer. Samtidig udvider og kvalificerer den indre dialog i den kreative aktivitet værksamtalen på forskellige måder: Nogle deltagere bliver mere bevidste om værkets materialitet ved at prøve selv, mens nogle får tilføjet en dimension af kropslig erfaring, og andre får forholdt sig til deres følelsesliv. Dette afsnit undersøger, hvad formålet er med de dialoger, der finder sted i museumsrummet, samt af hvem de bør formes.

Ifølge Bakhtin er målet med den polyfoniske dialog en udvidelse af individets bevidsthed i form af en dialogisk kontakt til andres bevidstheder og refleksionsprocesser (Bakhtin, 1973, s. 56). Bakhtin har dermed fokus på, hvordan kvalitetsdialogen udvider individets tanke- og erfaringsverden, hvilket især sker gennem adgang til andres bevidstheder. Litterære værker kan, ifølge Bakhtin, indeholde »double voices«, som rummer værkets egen stemme samt stemmen fra kunstneren bag (Bakhtin, 1981, s. 324). Værker<sup>7</sup> bliver herved bærere af en eller flere stemmer, hvilket minder om Hooper-Greenhills tanke om værker som kommunikationskanaler. I forlængelse af den nuancering må også værkerne i denne undersøgelse være bærere af stemmer, og det fremgår af værksamtalerne, hvordan deltagerne på en bakhtinsk måde kommenterer på disse. I de kreative aktiviteter tager dialogen en nonverbal form, og den fælles værkdialog fortsætter her gennem den forhandling, der sker mellem barn og et modstridende materiale. Denne dialog, på tværs af aktivitetstyper, bliver udvidende for tanke- og erfaringsverdener, når deltagerne forholder sig til et værks betydning, indlejrede fortællinger og tilbliven samt til deres eget følelsesliv.

Det er dog væsentligt at overveje, fra hvem dialogen skal formes. I relation til Bakhtins tanker om dialog ville det være ønskværdigt, hvis workshoppens deltagere i højere grad kommenterede direkte på hinandens udsagn – i værksamtaler og kreative arbejder – for at

opnå en levende, meningsudvekslende dialog. Når værksamtalerne lader indholdet være op til deltagerne, hvilket harmonerer med Bakhtins tanker om frie ytringer, bliver det nødvendigvis også – bortset fra formidlerens parafraseringer og sammenligninger – deltagerens ansvar at opnå kvalitetsdialogen. På samme måde vil det i nogen grad blive deltagerens ansvar at skabe den gode dialog om de kreative processer. Det stiller i begge tilfælde krav til deltagerne. Det ansvar kan dog samtidig gøre deltagerens mulighed for at ytre sig frit på tværs af aktivitetstyper mere begrænset, hvis samtalen i højere grad rammesættes som en dialog med afsæt i de forskellige ytringer. Desuden vil en sådan rammesætning begrænse samtaleudgangspunkt i værket. Samtidig kan ansvaret for at opnå den bakhtinske kvalitetsdialog styre deltagerne mod samtale, selvom det måske ikke er det mest frugtbare for alle deltagers refleksionsprocesser jf. Gardners læringstyper. Ansvaret vil desuden kunne lægge et forventningspres på deltagerne, som negativt må påvirke den tryghed, som er grundlaget for deltagelseslyst og er en refleksionsangangsætter (Black, 2012, s. 61; Fredens, 2018, s. 175). Samtidig opnår deltagerne på forskellig vis udvidelse af deres refleksionsprocesser på trods af, at dialogerne ikke i højere grad styres mod et bakhtinsk mål om at forholde sig direkte til hinandens ytringer.

Det er netop målet med Kunstens formidlingspraksis at bidrage til kvalificering af gæsternes tanke- og erkendelsesprocesser – forstået som konstruktivistiske læringsprocesser. Derfor vurderes det positivt, at koblingen af workshoppenes forskellige aktiviteter influerer deltagerens tankeprocesser på en udvidende og kvalificerende måde. Formidlingsformatet skaber rum for og giver et metodisk stillads<sup>8</sup> til deltagerens egne, frie dialoger med og refleksioner over de udvalgte værker, samt deres egne og andres liv med afsæt i disse værker. Derudover skabes der rum til en samtale mellem deltagerne om disse refleksioner. Samtidig afgiver museet et ejerskab over værkernes betydning. På baggrund heraf vurderes det, at det er afgørende for at opnå kvalitetstankeprocesser, at workshoppenes aktiviteter er præget af facilit- og læringsstilsfrihed, samt meningsfuldhed og tryghed jf. Black m.fl. (2012). Disse er alle rammesættende grundlag for, at refleksions- og betydningsdannende processer opstår og udvikler sig. Der ses en risiko for at ødelægge disse processer ved at facilitere dialogerne mod bakhtinske mål om, at deltagerne forholder sig til hinandens ytringer, og derfor i højere grad selv styrer samtalerne. Modsat er dog også en risiko for unødigt at lukke interessante ydre såvel som indre dialoger ned, hvis formidlerens fokus på rammesætning af workshoppen er større end at følge deltagerens frie tanker. I praksis gælder det bl.a. overvejelser om, hvordan en aktivitet introduceres, da en introduktion altid vil lede deltagerne i en retning, samt hvornår og hvordan en aktivitet afrundes, fordi potentielle, ikke realiserede ytringer også kunne være udvidende for dialogen. Konkret kan det være en prioritering af en pause over for en fortsættelse af en værksamtale. At prioritere i dette kræver, at formidleren har overskud i situationen: Man skal kunne aflæse deltagerens behov, være fleksibel med workshoppenes elementer samt have fagligt overskud til hurtigt at skabe en ny plan. Det stiller således krav til institutionen, og herunder dens formidlere, om at være bevidst om, hvordan man påtager sig det rammesættende ansvar, og hvordan formidlerens ageren balancerer mellem at åbne og lukke for deltagerens frie tankeprocesser.



### Konklusion

I denne artikel har jeg undersøgt en række workshops for mellemtrinklasser på Kunsten med fokus på at afdække, hvordan værksamtaler og kreative aktiviteter komplementerer hinanden, og derved understøtter deltagernes refleksions- og betydningsdannende processer. Læringskonstruktivistisk funderet dialog- og kreativitetsteori har dannet teoretisk grundlag for denne undersøgelse. Undersøgelsen viser, at kunstværker er stærke kommunikationsmedier, som starter tanker i dem, der oplever dem. I værksamtalerne faciliterer formidleren en dialog, der rummer forskellige oplevelser af og tanker om værkerne. Deltagerne lytter aktivt og bruger hinandens ytringer som afsæt for videre tanker. Der ses forskellighed i ytringer, men ingen direkte kommentarer på andres ytringer. De kreative, skabende aktiviteter resulterer også i ytringer, og de ses på forskellige måder som en udvidelse og kvalificering af værksamtalen. Igennem en indre, eksperimenterende dialog mellem deltager og materialer opnår deltagerne større forståelse for værkerne, sig selv og andre.

Formidlingstilgangene om bl.a. facilitet frihed går på tværs af aktiviteterne. Det sikrer en sammenhæng, som er vigtig for aktiviteterne understøttelse og dermed kvalificering af hinanden. Derudover findes et inklusionspotentiale i skift af aktivitet, fordi workshoppen således rummer flere læringstypepræferencer. Afslutningsvist blev det diskuteret, hvorfra dialogerne skal formes for at sikre en høj dialogkvalitet. Et facilitet frit og læringsstilsfrit rum præget af meningsfuldhed og tryghed er nødvendigt for, at deltagerne opnår samt udvikler de refleksions- og betydningsdannende processer. Det betyder, at de pædagogisk-didaktiske rammer er mere afgørende for, at museet når sine formidlingsmål om at understøtte kunsten som en tanke- og samtalestarter, end sikringen af en fuldstændig bakhtinsk polyfonisk dialog. Et barn i 5. klasse udtrykker netop sin refleksionsproces til workshoppevalueringen: »Først så man bare tingene, og når vi så talte om det, så kom meningen frem jo. Og så lavede vi det der selv, og så kom jeg pludselig til at tænke på, hvordan jeg selv havde det med det«. (5. kl., 27/5).

### Noter

1. Læs mere om VTS-metoden i *Visual Thinking Strategies – Using Art To Deepen Learning Across School Disciplines* (Yenawine, 2013).
2. Se værket *Den trekantede himmel* i Kunstens online samlingsdatabase Kunsten Collection (Kunsten, u.å.a).
3. Se værket *Untitled (Facial Hair Transplants)* i Louisianas online samlingsdatabase Louisiana Archive (Louisiana, u.å.c.).
4. Se værket *A Cairn at Cynossema* i Louisianas online samlingsdatabase Louisiana Archive (Louisiana, u.å.a.).
5. Se værket *Mother Costume* i Kunsten Collection (Kunsten, u.å.b).
6. Desuden fortæller lærerne, at de ser flere børn deltage mere aktivt og med højere engagement end de gør i skolerummet (bl.a. 5. kl., 27/5; 6. kl., 14/5).
7. I en forståelse af, at både litteratur og billedkunst er kunstneriske medier for betydning (Larsen, 2023, s. 12-13).
8. I forlængelse af mangeårig museumspraktiker Nina Simons begreb *stilladsering* (Simon, 2011, s. 141).



## Referencer

- Tonsberg, S. (2025). Klasserumsdialog styrker børn og unges læring og trivsel, *Asterisk*, 110 [Online].  
<https://dpu.au.dk/asterisk/klasserumsdialog-styrker-boern-og-unges-laering-og-trivsel>
- Bakhtin, M. M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ardis.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, red; M. Holquist, overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, red., V. W. McGee, overs.). University of Texas Press.
- Biesta, G. (2017). Walking the museum: Art, artists and pedagogy reconsidered. I D. Cole et al. (red.), *Art, Artists and Pedagogy* (s. 147-156). Routledge.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Routledge.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les Presses du Réel. Dansk oversættelse: 2007, *Relationel æstetik* (M. Salling, overs.). Det Kongelige Danske Kunstakademi.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. & Burgess, R.G. (1994). *Analyzing qualitative data*. Routledge.
- Center for Ungdomsforskning (2024). Unge, trivsel og kunstmuseer – 12 bærende pointer om unges deltagelse i længerevarende forløb på fem kunstmuseer i Danmark. [https://trapholt.dk/wp-content/uploads/2024/12/CeFU-forskningsnotat\\_Unge-trivsel-og-kunstmuseer.pdf](https://trapholt.dk/wp-content/uploads/2024/12/CeFU-forskningsnotat_Unge-trivsel-og-kunstmuseer.pdf)
- Chatterjee, H. J. (2010). Object-Based Learning in Higher Education: The pedagogical power of museums. *University Museums and Collections Journal*, 3, 179-181.
- Chemi, T. (2020). *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver – (Ud)dannelse for det hele menneske*. Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, T., Borup Jensen, J., & Hersted, L. (2015). Behind the scenes of artistic creativity: Processes of learning, creating and organising. Peter Lang.
- Copenhagen Contemporary. (u.å.). *Skoler og undervisning*.  
<https://copenhagencontemporary.org/skoler-og-undervisning/>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins Publishers.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art As Experience*. Perigee Books.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2025). *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum*. Fagbokforlaget.
- Engage, The National Association for Gallery Education. (u.å.). *About Engage*.  
<https://engage.org/about-engage/>
- Falk, J.H. (2011). Den museumsbesøgendes oplevelse: Hvem kommer, hvorfor og med hvilke følger? I K. Drotner, B. A. Larsen, A. S. W. Løssing & C. P. Weber (red.), *Det interaktive museum* (s. 27-42). Samfundslitteratur.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit*. AltaMira.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education – Art and the Mind*, 36(2), 47-49.

- Hooper-Greenhill, E. (1994). Communication in theory and practice. I E. Hooper-Greenhill (red.), *The educational role of the museum* (s. 35-53). Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Læringsteorier: Seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kulturministeriet. (2024). Museumsreform: En generationsinvestering i vores fælles fortælling.  
[https://kum.dk/fileadmin/kum/1\\_Nyheder\\_og\\_presse/2024/Aftaletekst.pdf](https://kum.dk/fileadmin/kum/1_Nyheder_og_presse/2024/Aftaletekst.pdf)
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.a.). Den trekantede himmel. <https://collection.kunsten.dk/artworks/f2d39676-e7a5-40d9-bfd4-7060876ae65a?lang=da>
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.b.). Mother costume. <https://collection.kunsten.dk/artworks/77498fee-534b-4d95-b4da-649524761064?lang=da>
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.c.). Vision <https://kunsten.dk/vision-239>
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.d.). VTS – en formidlingsmetode.  
<https://www.kunsten.dk/vts-en-formidlingsmetode-363>
- Larsen, S. E. (2023). Between the media: Media relations in literature and art. *European Review*, 31, 7–22.
- Louisiana Museum of Modern Art. (u.å.a.). A cairn at Cynossema. <https://archive.louisiana.dk/L/cofi818f-56cc-46a2-96b5-db17f1deea8b/viewmode=infoview>
- Louisiana Museum of Modern Art. (u.å.b.). For skoler og undervisere.  
<https://louisiana.dk/planlaeg-dit-besog/for-skoler-og-undervisere/>
- Louisiana Museum of Modern Art. (u.å.c.). Untitled (Facial Hair Transplants). <https://archive.louisiana.dk/L/919e00c5-6531-4c47-953d-3af980149b26/viewmode=infoview>
- Museum Jorn. (2018). 100 Jorn-eksperimenter.  
<https://museumjorn.dk/100-jorn-eksperimenter/>
- Museum Jorn. (u.å.). Grundskoler. <https://museumjorn.dk/skoler/>
- O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic methods*. Routledge.
- PLATO City Gallery of Contemporary Art. (u.å.). *Space for schools, after-school clubs and teachers*. <https://plato-ostrava.cz/en/Prostor/Pro-Skoly>
- Prior, P., & Hengst, J. (red.) (2010). *Exploring semiotic remediation as discourse practice*. Palgrave Macmillan.
- Rossini, J., Lysbæk, Tang, C., & Olesen, M. V. (2017). *Organisationsanalyse: Isen er usikker*. Hans Reitzels Forlag.
- Sattrup, L. (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter? En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. State University of New York Press.
- Simon, N. (2011). Principper for deltagelse. I K. Drotner, B. A. Larsen, A. S. W. Løssing & C. P. Weber (red.), *Det interaktive museum* (s. 121-151). Samfundslitteratur.
- Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.
- Statens Museum for Kunst (SMK). (u.å.). *Grundskole – Se undervisningsforløb til grundskolen*. <https://www.smk.dk/article/grundskole/>
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Van Abbemuseum. (U.å.). Education.  
<https://vanabbemuseum.nl/en/plan-your-visit/education>

- VTs Danmark. (u.å.). *Hvad er Visual Thinking Strategies – VTS?* <https://vtsdanmark.dk/>
- White, A. M., Akiva, T., Wardrip, P. S., & Brahms, L. (2021). Facilitated making in museum-based educational makerspaces. *Curator: The Museum Journal*, 64 (1), 131-154.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies – Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

#### Inddragede værker

Cathrine Raben Davidsen, *Mother Costume* (2010)

Elliott Hundley, *A Cairn at Cynossema* (2009)

Olafur Eliasson, *Den trekantede himmel* (2013)

En samling af mangfoldige buster i udstillingen *Hvis du kan se det jeg ser – Stine Goya x Kunsten*

Ana Mendieta, *Untitled (Facial Hair Transplants)* (1972 (1997))

#### Biografi

Nana Agnete Flarup Hansen ([nha@kunsten.dk](mailto:nha@kunsten.dk)) er formidlingsudvikler- og koordinator på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. Nana arbejder bredt med formidling til museets mange forskellige gæster og ikke-brugere gennem udviklingsprojekter, workshops, tekster og kunstfaglige arrangementer. Hun er dog særligt optaget af den del af sin praksis, der rummer kultur- og sundhedsfeltet samt dannelsespotentialer. Bl.a. var Nana Kunstens projektleder på projektet *Kunstkraft*, hvor fem danske kunstmuseer i samarbejde med Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet, undersøgte hvilken betydning kunstmuseer kan have for trivslen hos unge i udsatte positioner.



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Louise Ejgod Hansen og Christiane Særkjær<sup>1</sup>

## »Det er sjovt, når man får popcorn« – at have børn som medforskere

### Resumé

Artiklen præsenterer, analyserer og diskuterer fire eksperimenter med at involvere børn som medforskere i en undersøgelse af kulturarven. Først præsenteres det overordnede metodologiske og teoretiske grundlag for inddragelsen af børn som medforskere. Derefter beskriver vi de konkrete metoder, der er blevet anvendt i samarbejdet med medforskerne: tegning, fotoelicitering, observation og interview. Under hver metode fremhæver vi nogle af de analytiske indsigter, der har bidraget til udviklingen af metoderne undervejs i projektet. Analysen er dermed så at sige indlejret i det metodiske, hvilket er en afgørende pointe i vores tilgang. Afslutningsvis diskuterer vi udfordringer og potentialer ved at inddrage børn som medforskere.

*Nøgleord: Medforskere; børn som forskere; metoder; kulturarv.*



### Indledning

*Lige inden lyset slukkes efter pause, kigger Ali på mig og siger: »Louise, når man interviewer børn, skal man huske at spørge, om de fik popcorn. For når de får popcorn, er det sjovt.« (Feltnote, eksperiment 2, Musikhuset)*

I marts 2023 var ni børn med os i Musikhuset Aarhus for at se Det Kongelige Teaters forestilling *Brødrene Løvehjerte*. Ovenstående note stammer fra vores besøg, hvor børnene havde takket ja til at komme i teatret med tre fremmede voksne og være medforskere som en del af forskningsprojektet BØV – Børns møde med den nationale kulturarv. Før, under og efter forestillingen bidrog børnene til at generere empiri til projektet og dermed til at skabe ny viden om børns møde med kulturarv.

Dette var et af i alt fire eksperimenter i BØV-projektet, hvor børn blev inviteret ind som medforskere. I denne artikel præsenterer vi vores erfaringer med disse eksperimenter. Vi anlægger et dobbeltblik, idet vi både fokuserer på, *hvordan* børnene har været aktive som medforskere, og på *hvad* det har givet af viden. Vores dobbelte forskningsspørgsmål er derfor:

*Hvad viser de fire eksperimenter og de forskellige metodiske tilgange om muligheden for, at børn bliver medforskere i en undersøgelse af kulturarv?*

Det er en afgørende præmis i artiklen, at vi netop ser de fire forløb som eksperimenter; som et forsøg på at invitere børn ind som medforskere uden helt at vide på forhånd, hvad det ville betyde, og hvad der ville komme ud af det. Hvad vi vidste fra start, var, at vi ønskede at gøre forsøget, fordi det at give børn en stemme ikke bare gennem forskning, men i forskning, var i overensstemmelse med vores ståsted i projektet: at se børn som kulturelle medborgere, der indgår aktivt i meningsskabende og reflekterende processer. Som vi viser i artiklen, har det at have børn med som medforskere taget os i mange forskellige retninger. Til tider har vores hoveder været ved at eksplodere i forhold til at prøve at forstå vores forskningstilgang. Hvad var det, der gjorde børnene til »medforskere«? Hvad var den egentlige empiri, der blev skabt undervejs i eksperimenterne? Og hvordan kunne vi anvende den på en måde, så analysen både repræsenterede os, børnene og samspillet mellem professionelle forskere, medforskere og det, vi sammen har udforsket?

I artiklen præsenterer vi først det overordnede metodologiske og teoretiske grundlag for inddragelsen af børn som medforskere. Det drejer sig om »eksperimentet« som en overordnet tilgang samt grundlaget for vores valg om at forske *med* frem for *på* børn – et valg der har dannet grundlag for vores etiske overvejelser, analytiske tilgang og forståelsen af den viden, der er blevet skabt. Derefter beskriver vi de konkrete metoder, der er blevet anvendt i samarbejdet med medforskerne. Analysen er dermed så at sige indlejret i det metodiske, idet vi under hver metode fremhæver nogle af de analytiske indsigter, der bidrog til udviklingen af metoderne undervejs i projektet. Afslutningsvis diskuterer vi udfordringer og potentialer ved at inddrage børn som medforskere. Vi stiller det kritiske spørgsmål, hvilken forskel det har gjort, at vi har set børnene som medforskere frem for informanter eller deltagere i kreative empiriindsamlingsforløb.

### Eksperimentet som tilgang

Vi var fra starten klar over, at det ville være udfordrende at lave et meningsfuldt metodedesign for, hvordan man kan invitere børn ind som medforskere. Der var flere forskellige hensyn, som alle var vigtige: Eksperimenterne skulle give børnene en oplevelse af at bidrage til forskningsprocessen. De skulle være engagerende undervejs, og de skulle bidrage til at svare på vores forskningsspørgsmål. Netop på grund af dette valgte vi et metodedesign, der tog udgangspunkt i »eksperimentet«. Her forstås forskningsprocessen som en iterativ proces, hvor man afprøver og reflekterer og afprøver igen (Gunn et al., 2013), og hvor man ikke mindst forholder sig åbent til processen og eksperimentets udfald (Roepstorff, 2011). Som kulturgeograf Thomas Jellis skriver, har det eksperimentelle potentialet til at rykke ved vores praksisser og måder at tænke på (Jellis, 2018, s. 55). Designet er valgt, fordi vi gerne ville have muligheden for at justere undervejs og hele tiden blive klogere på, hvilke metoder der kunne anvendes i hvilke sammenhænge. Eksperimentet gav os dermed mulighed for løbende at lære af børnenes forskningsaktiviteter både ift. det metodiske og det analytiske. Ifølge professor i antropologi Andreas Roepstorff er en eksperimentel tilgang kendetegnet ved, at både det materiale, man undersøger, og de forestillinger, der informerer tolkningen, sættes i spil på samme tid (Roepstorff, 2011, s. 144). Ud fra denne optik sker der i mødet med den specifikke kontekst nogle bevægelser frem og tilbage, hvor alle involverede subjekter og objekter gennemgår en transformativ proces. Denne forståelse af det eksperimentelle er væsentlig at fremhæve, fordi den tydeliggør, at forskningsresultaterne er opstået i mødet mellem os som professionelle forskere, børnene og den specifikke kontekst i form af de kulturarvsaktiviteter, vi undersøgte.

### Hvorfor børn som medforskere?

Udgangspunktet for BØV – Børns møde med den nationale kulturarv – er, at vi ser børn som kulturelle medborgere, der aktivt er med til at skabe mening i deres møde med kulturarven (Delanty, 2003; Særkjær & Hansen, forthcoming). Derfor vidste vi allerede fra start, at vi også ville arbejde med at inddrage børn mere aktivt i forskningsprocessen.

At inddrage børn som medforskere kan ses som en del af traditionen »citizen science«, hvor borgere inddrages aktivt i forskningsprocessen (fx Eriksson, Reestorff & Stage, 2018; Eriksson & Stage, 2024). Fra start havde vi en klar forventning, om at det kunne lykkes, også selvom det på nogle måder ville være en anderledes proces at engagere børn som medforskere. Vi har undervejs i processen stiftet bekendtskab med forsker i børnelitteratur Marah Gubars kinship-model (2016), der i tråd med vores børnesyn peger på, at forskellen mellem børn og voksne er en gradsforskel og ikke en væsensforskel. Det bekræftede vores indledende tro på, at det kunne lade sig gøre at involvere børn som medforskere.

Vores tilgang byggede også på evalueringen af den børnekulturelle del af Europæisk Kulturhovedstad 2017 (Hansen & Louring, 2017). Erfaringerne herfra viste, at involveringen af børn som medforskere:

*.. havde potentialer ift. til at opnå en ny og anden type viden omkring børnenes oplevelser, men også at de udvalgte børneforskere havde forskellige forudsætninger for at kunne varetage opgaven. (Ibid. s. 21)*

Også adjunkt i pædagogik Pernille Welent Sørensen har i sin ph.d.-afhandling børn som medforskere (Sørensen, 2021), hvilket hun begrundet på følgende vis:

*Ambitionen har været den, at de deltagende børn kan være med til at udfolde og udfordre det kendte og overskride, forstyrre og forhandle de forståelser, vi har af børn som publikum. (s. 32)*

I lighed med Welent Sørensen er vores tilgang præget af, at vi forstår børn som aktører, der har indflydelse på deres egen situation, og som både påvirker og bliver påvirket af konteksten (James & Prout, 1990; Spyrou, 2018). Dette ligger i tråd med nyere forskning med og om børn, der peger i retning af, at man anskuer dem som deltagere og som unge medborgere med rettigheder, der skal respekteres (Fraser et al., 2014; Warming, 2020; Spyrou, 2024). Et vigtigt aspekt i denne tilgang er at anerkende børn som eksperter i deres eget liv (Leitch, 2008; Thomson, 2008). Fraser et al. (2014) beskriver, hvordan forskning *med* børn kan ses som et spektrum, hvor børn kan være mere eller mindre aktivt deltagende i forskningsprocessen:

*Research 'with' children involves a range of approaches towards research and towards children. At one end of this spectrum, children might be encouraged and supported to carry out research for themselves, with minimal adult involvement, or, at the other end of the spectrum, adults might carry out research in which the involvement of children is restricted to their providing interview or documentary data. The key is that the research helps us to understand children's lives. (s. 42)*

I BØV-projektet har det at have børn som medforskere betydet, at der er blevet genereret empiri på flere niveauer: Det er blevet til i det, der er foregået *mellem* børn, hvor medforskerne selv har været ude og interviewe andre børn, men også har interageret med hinanden i form af leg, prøveinterviews og har gået rundt sammen i par eller mindre grupper for at opleve fx museumsrummet. Og så er det blevet til i det, der er foregået *med* børn, da alle de interaktioner, der fandt sted mellem os som professionelle (voksne) forskere og børnene i lige så høj grad kan betragtes som empiri. Ydermere har det været en del af eksperimenterne, at vi også selv har været aktive undervejs i forskningsprocessen, herunder taget fotos og noter, som vi efterfølgende har samlet op på, renskrevet og reflekteret over.

### Rekruttering og samtykke

Gennem processen har vi i alt haft 33 børn<sup>2</sup> i alderen 9-13 år med som medforskere, hvoraf der var enkelte gangere i to af eksperimenterne. Vi ønskede at rekruttere en række medforskere, der ikke nødvendigvis var vant til at komme på kulturinstitutionerne, og som havde forskelligartede baggrunde. Samtidig ønskede vi i tråd med BØV's fokus på kulturoplevelsen som en fritidsaktivitet at rekruttere dem i fritidsregi.

Da vi ikke havde direkte kontakt til denne gruppe af børn, henvendte vi os via fritidstilbud og SFO, hvor vi etablerede kontakt gennem nogle af deres hverdagsvoksne. Vi har i dialogen med disse voksne understreget, at det var vigtigt, at børnene selv havde lyst til at deltage. Når vi på indsamlingsdagen mødte børnene og spurgte, hvordan de var kommet med, gengav de, at de var blevet spurgt og selv havde sagt ja. Så selvom vi ikke personligt stod for denne del af rekrutteringen, er det vores overordnede vurdering, at børnene selv ønskede at deltage,

hvilket har været forskningsetisk vigtigt for os. Et andet forskningsetisk aspekt har været, at få børnene til selv at give samtykke. Juridisk set er børn under 18 år underlagt deres forældres eller værgers myndighed og kan ikke selv give samtykke til at deltage som medforskere. At se samtykke som et rent juridisk spørgsmål er med til at indplacere børnene i kategorien som kommende medborgere eller »not-yet-citizens«, som vi i øvrigt i BØV-projektet har bestræbt os på at undgå (Moosa-Mitha, 2005, s. 369-370). Vi har naturligvis levet op til de juridiske krav og sikret, at forældrene gav deres samtykke. I tråd med vores overordnede tilgang og børnesyn valgte vi herudover at lave en samtykkeerklæring til børnene, som de skulle underskrive som noget af det første, når vi mødte dem. Gennem dette lagde vi særlig vægt på deres rolle i projektet.

**Datatilladelse**

Jeg giver lov til, at BØV må bruge de billeder og optagelser, der bliver taget af mig den 1. marts 2024 til Brødrene Løvehjerte.

BØV må bruge billederne til forskning og til at fortælle andre om børneforskere og vores arbejde og oplevelse.

Jeg forstår, at det også betyder, at billeder eller optagelser kan blive delt med andre, men kun, når det handler om BØV og børns kulturoplevelser.

Navn Fadhili

Underskrift Fadhili

Datatilladelsen er kun gyldig, fordi mine forældre også har givet lov, da dansk lov siger, at det er dem, der bestemmer over mine data.

*Underskrevet samtykkeerklæring*

Selvom deres underskrifter juridisk set er uden betydning, har det været vigtigt for os at signalere, at børnene har haft indflydelse på deres egen deltagelse, og at de havde mulighed for at sige fra undervejs, hvis de ikke længere havde lyst til at være med. Deres kompetencer og stemmer havde med andre ord en vægt, hvilket ikke altid er tilfældet, når man inddrager børn i forskning. Fraser et al. (2014) skriver:

*Research with children and young people can be seen as different from research with adults, not necessarily because of young people's ability or understanding, but as a consequence of their perceived roles in the community, society and culture within which they find themselves. (s. 47)*

I forlængelse heraf påpeger Fraser et al. faren for, at forskning med børn ses som noget helt andet end forskning med voksne og for, i forlængelse heraf, udelukkende at anvende såkaldte børnevenlige metoder. Disse metoder er typisk mindre sprogligt baserede, mere inddragende og mere kreative (Ibid., s. 48). Selvom vi undervejs trak på en række deltagelsesbaserede og kreative metoder, har det været vigtigt for os at forstå empiriindsamlingen som noget andet end en workshop med børn, hvor de bearbejdede deres oplevelser. Sådanne workshops kan bestemt have deres værdi, men de gør ikke i sig selv børn til medforskere.

En vigtig del af at gøre børnene til medforskere var at introducere dem til forskerrollen. Vi lagde derfor hver gang ud med kort at fortælle dem om, hvad det ville sige at være forsker. Vi forklarede bl.a., at det især var vigtigt at være nysgerrig og at introducere de forskellige tilgange som »metoder«, og som noget vi bruger for at skabe ny viden. Vi lagde desuden vægt på, at vi havde brug for deres hjælp, fordi de var eksperter i at være børn. Derefter fortalte vi lidt om de metoder, de skulle bruge for at undersøge deres egne og andre børns oplevelser.

Det er ifølge professor i sociologi Hanne Warming ud fra en demokratisk-etisk fordring vigtigt at inddrage børn og unges perspektiver og give dem indflydelse på forskningen i alle dens faser (Warming, 2020, s. 73). Størstedelen af vores brug af medforskere skete i indsamlingsfasen, der, som beskrevet ovenfor, har haft karakter af en række metodiske eksperimenter. Der er undervejs i denne fase opstået nye forskningsfokus og foregået et mere fortolkende arbejde. Der ligger dog også et stort arbejde efterfølgende med at analysere og fortolke empiri, og Warming peger på, at der i denne del af forskningsprocessen ligger en definitionsmagt (Ibid.). Derfor valgte vi at genbesøge de medforskere, der havde henholdsvis været inde at se *Brødrene Løvehjerte* og været en tur på SMK. Formålet med dette var at få input til fortolkninger af den genererede empiri og få en fornemmelse af, hvordan børnene reflekterede over deres oplevelser. Herigennem forsøgte vi at adressere den tvivl, der undervejs har ramt os: Levede vores tilgang op til vores intention om at gøre børnene til medforskere, eller var vi reelt i gang med alternative, kreative og inddragende dataindsamlingsmetoder? Vi vender tilbage til en refleksion over dette i den afsluttende diskussion.

### Metode og empiri

Sammen med medforskerne har vi gennemført fire eksperimenter: Under vores første eksperiment i juni 2023 undersøgte elleve medforskere sammen med Christiane og Louise Det Kongelige Teaters mobile legeplads *Postyrium*, som på det tidspunkt var opstillet i Viborg. Andet eksperiment foregik i Musikhuset i Aarhus i marts 2024, hvor ni medforskere, heraf seks fra Hasle Skoles SFO, to fra Gammelgårdsskolen og en fra Frederiksbjerg Skole, sammen med Christiane, Louise og vores studentermedhjælper Julie undersøgte børns oplevelse af Det Kongelige Teaters opsætning af *Brødrene Løvehjerte*. Tredje eksperiment blev gennemført i juli 2024. Her deltog tretten piger fra Bellahøj SFO sammen med Nanna, Rikke og Louise i en undersøgelse af Nationalmuseets Børnenes Museum og udstillingen om det gamle Ægypten. Fjerde eksperiment blev gennemført på SMK i februar 2025, hvor seks piger fra Bellahøj SFO sammen med Christiane, Mette, Nana, Michael og Olivia undersøgte værkstedet samt var en tur i udstillingerne med moderne kunst og ældre europæisk kunst.<sup>3</sup> Medforskerne i tredje og fjerde eksperiment kom fra samme SFO og var stort set samme gruppe børn, men ellers var der grundet geografien tale om nye børnegrupper hver gang.

I løbet af de fire eksperimenter har vi taget i alt fire forskellige metoder (tegning, fotoelicitering, interviews og observationer) i brug. Metoderne er undervejs blevet udskiftet



og justeret, ud fra hvad der skulle undersøges samt ikke mindst vores erfaringer fra de forudgående eksperimenter. Alle eksperimenter forløb over en enkelt dag, dog genbesøgte vi i to tilfælde medforskerne efter nogle uger. Tidsrammen for det enkelte eksperiment var mellem tre og fem timer, der også inkluderede afhentning på skolen, ispisning, oplevelse af det, der skulle undersøges, og diverse pauser med tid til spisning, leg m.m.

| Tid og sted                                                                                  | Gruppe                         | Metoder                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Eksperiment 1</i><br>Juni 2023<br><br>Postyrium (teaterlegeplads)<br>Det Kongelige Teater | 6 drenge<br>5 piger<br>9-11 år | Fotoelicitering<br>Interviews af andre medforskere om fotos<br>Tegning (visuel kortlægning)                                                                                                           |
| <i>Eksperiment 2</i><br>Marts 2024<br><br>Teaterforestilling<br>Det Kongelige Teater         | 3 piger<br>6 drenge<br>9-11 år | Tegning (edderkoppediagram)<br>Udvikle interviewguide og interviewe andre medforskere<br>Analyse af tegninger<br><br>Genbesøg i SFO 2 uger efter                                                      |
| <i>Eksperiment 3</i><br>Juli 2024<br><br>Museumsudstilling<br>Nationalmuseet                 | 13 piger<br>9-13 år            | Udvikle interviewguide og interviewe andre børn<br>Observationer (å tegning og snakke)<br>Fotoelicitering<br>Tegning (edderkoppediagram)                                                              |
| <i>Eksperiment 4</i><br>Februar 2025<br><br>Museumsudstilling<br>Statens Museum for Kunst    | 6 piger<br>9-11 år             | Udvikle interviewguide og interviewe andre børn<br>Observationer (å tegne og snakke)<br>Fotoelicitering<br>Tegning (tegning af SMK)<br><br>Genbesøg i SFO 6 uger efter<br>Tegning (erindringstegning) |

Skema 1: Oversigt over eksperimenter og metoder med børn som medforskere

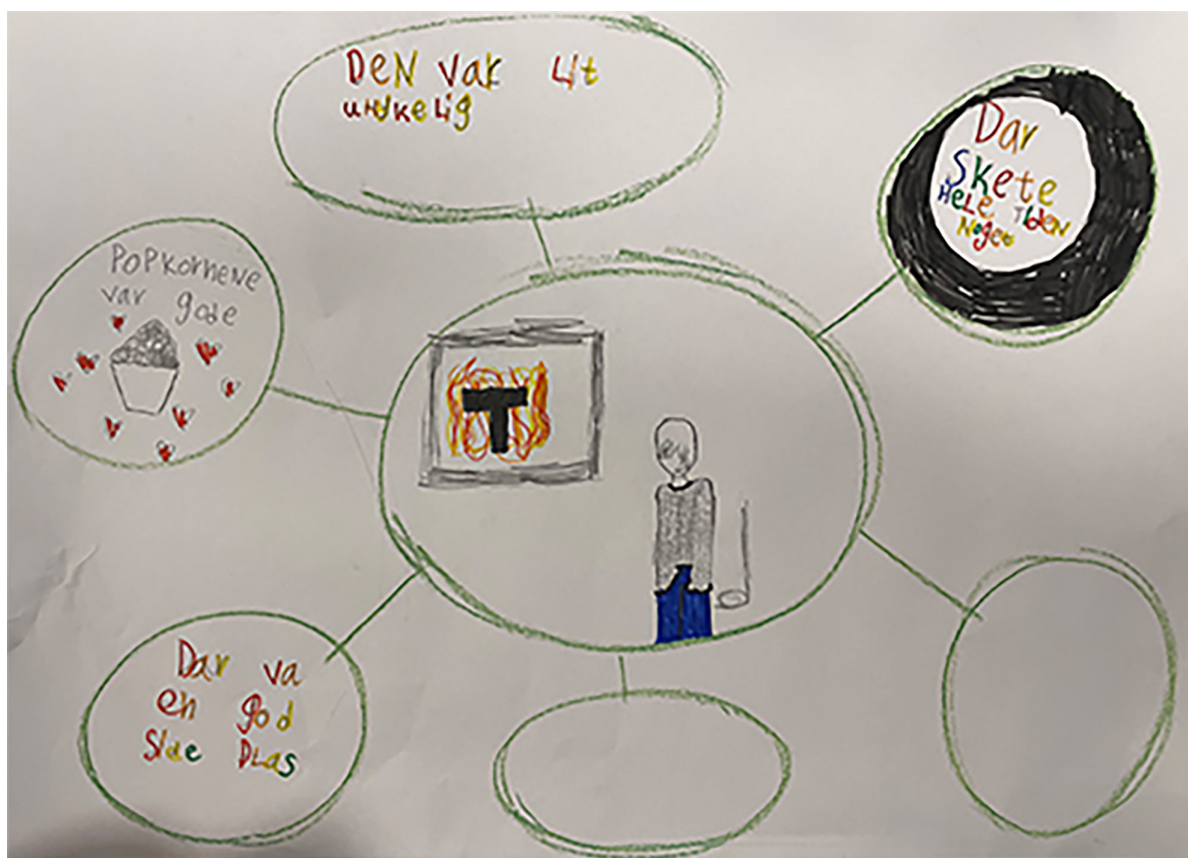
Skema 1 er en oversigt over de fire eksperimenter og de metoder, der har været brugt under dem. I de næste afsnit præsenterer vi metoderne enkeltvis, herunder hvordan vi anvendte og justerede dem undervejs, og hvilke indsigter i børns møde med kulturarv de hver især bidrog til.

### Tegning

Vi valgte at bruge tegning i kombination med skrivning på forskellige måder i alle fire eksperimenter og på forskellige tidspunkter i processen. Metoden giver mulighed for at udtrykke sig på andre måder end verbalt og kan dermed generere andre former for viden (Bagnoli, 2009; Reason, 2018). Tegning opfattes af de fleste børn som en meget naturlig aktivitet (Reason, 2018, s. 49), og det skaber en anden dynamik end samtale – en mulighed for at gå lidt ned i tempo og reflektere over ens oplevelser og minder (Ibid., s. 48, 50). Til

trods for at mange børn opfatter tegning som en naturlig aktivitet, påpeger teaterprofessor Matthew Reason, at nogle – især lidt ældre – børn føler sig dårlige til at tegne, og derfor kan det også opfattes som en barriere at skulle udtrykke sig visuelt (Reason, 2010). For at modvirke dette, gav vi børnene mulighed for også at skrive eller få hjælp til at skrive.

I første eksperiment blev medforskerne bedt om at tegne deres rute rundt i *Postyrium*. Ved andet eksperiment blev tegning brugt som en individuel fordybelsesøvelse efter forestillingen, hvor medforskerne skulle tegne (eller beskrive med ord) den vigtigste oplevelse i et såkaldt edderkoppediagram (Reason, 2010; Hansen, 2011). De skulle her placere deres vigtigste oplevelse i midten, og derudover kunne de tilføje supplerende tegninger eller ord i mindre cirkler.



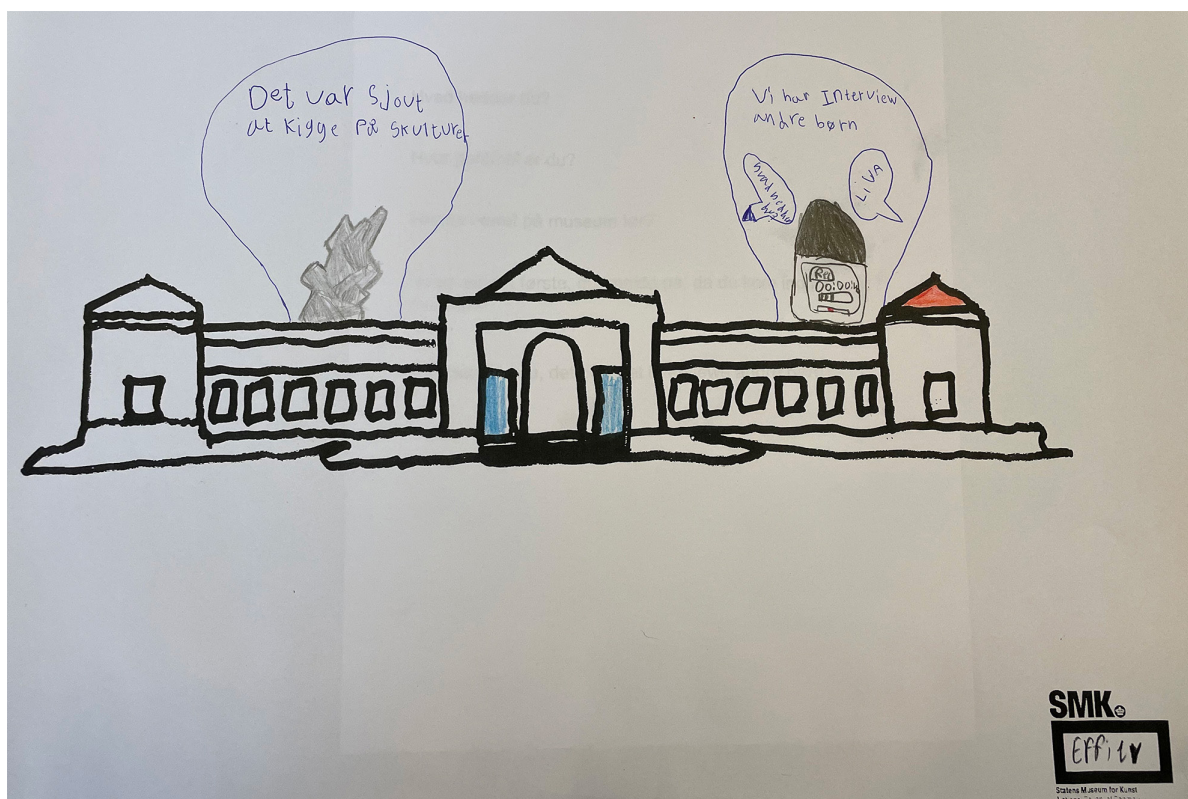
Udfyldt edderkoppediagram, eksperiment 2

Samlet set viser medforskeres tegninger fra *Brødrene Løvehjerte* en kompleks forståelse af teateroplevelsen i sin helhed: Fortællingen, scenografien, lys og lyd, de øvrige tilskuere, salen og popcornene. Som artiklens indledende citat viser, spillede popcorn en vigtig rolle i eksperiment to. Dem fik medforskerne lov til at få i pausen, og de figurerer lige så ofte på tegningerne som de to brødre eller den onde Tengils maske.

Under andet eksperiment brugte vi også tegningerne ved det efterfølgende genbesøg. Her bad vi medforskerne om at forholde sig til det materiale, de hver især havde skabt under deres besøg. I denne sammenhæng kom der fra tid til anden nogle sociale dynamikker i spil, der ikke levede op til de krav til medforskerne, som vi indledningsvis havde introduceret dem til, nemlig at være nysgerrige og forstå, at andres oplevelser kan være forskellige fra ens egen. Følgende dialog om en af tegningerne er ret interessant i forhold hertil: Mai har

tegnet en pige, hvilket ifølge hende selv viser: »Det var egentlig bare hele publikum, der blev til én person«. Men Mais tegning bliver mødt med reaktioner som: »Det giver ingen mening«, og en medforsker, der til spørgsmålet: »Hvad lærer du om Mais teateroplevelse af hendes tegning?«, svarer: »Ikke en skid«. Heldigvis kommer dialogen ud over dette, men det peger også på, at en af de vigtige opgaver for de professionelle forskere er at rammesætte medforskernes dialog på en måde, der sikrer, at de giver plads til hinandens perspektiver og synspunkter.

I tredje eksperiment var tegning en del af afslutningen på dagen. Igen blev edderkoppe-diagrammet anvendt til individuel refleksion – denne gang over, hvad de havde oplevet som medforskere. På dette tidspunkt var en del af børnene relativt trætte, og nogle af børnene ønskede hverken at tegne eller skrive, hvilket de så slap for. Også i fjerde eksperiment blev tegning brugt som en afrundende øvelse. Her fik medforskerne udleveret en stregtegning af SMK's bygning og blev bedt om at tegne ind på den, hvad de havde oplevet i løbet af dagen.



Udfyldt stregtegning, eksperiment 4

Tegningerne herfra viser, at det både er oplevelsen af museet og oplevelsen som medforsker, der fylder i børnenes oplevelse.

Undervejs har det været en overvejelse, hvordan vi kunne gøre tegning til en metode for børn som medforskere frem for udelukkende at være en kreativ metode til at reflektere over ens egen oplevelse. Især under de to første eksperimenter var tegnemetoderne primært egnet til at dokumentere medforskernes egne oplevelser, mens tegnemetoderne i de sidste to eksperimenter også rummede metodiske refleksioner, ligesom tegningerne kunne anvendes som et analyseværktøj senere i processen. Tegninger kan i den sammenhæng være et middel til at huske, hvilke tanker man oprindeligt gjorde sig (Bagnoli, 2009), men måske i endnu



højere grad et redskab til at inddrage børnene mere aktivt i analysen af empirien. Vores justeringer mellem de fire eksperimenter handlede i høj grad om netop at gøre tegning til en metode for medforskning ved at tilføje et element af metodisk refleksion og analyse. Dette er sket samtidig med, at vi har konstateret, at tegning er en metode, der giver indblik i nogle aspekter af børns kulturoplevelser, som kan være vanskelige at fange i sprogbaserede metoder.

### Fotoelicitering

En anden metode, vi valgte at bruge, er fotoelicitering, hvor medforskerne gennem foto skulle dokumentere dele af deres oplevelse (Kirk et al., 2018). Denne metode blev anvendt under første, tredje og fjerde eksperiment. At bede børn tage fotos kan være en oplagt måde at få indsigt i, hvordan de oplever verden, og hvad de lægger vægt på. Det er ligesom tegning en oplagt metode, hvis man ønsker at få aktiveret andre kommunikationsformer end sprog. Og i modsætning til tegningerne er denne metode ikke afhængig af børnenes egne tekniske kunnen i form af tegne- og staveevner.

I eksperimenterne havde brugen af fotos to funktioner. Vi havde indkøbt polaroidkameraer til formålet, hvilket betød, at børnene kunne få et konkret minde med hjem (de fik lov at få deres egne fotos med hjem). Da vi genbesøgte medforskerne efter fjerde eksperiment, fik vi et klart indtryk af, at de fleste stadig havde deres fotos. En af medforskerne fortalte fx, hvordan hun havde gemt sit i en bog, som hun brugte til at skrive og tegne i.

Derudover brugte vi fotoene mere metodisk til at se, hvad børnene valgte at fremhæve ved at fotograferer en bestemt genstand eller et bestemt rum. Polaroidfotos havde nogle fordele og ulemper: Det var helt tydeligt et valg med høj popularitet hos børnene, der gerne ville tage billeder og også gerne have billederne med hjem. Samtidig er det et dyrt fotoformat, hvilket gjorde, at vi satte begrænsning på antallet af billeder: Hver medforsker skulle kun tage ét billede, og dermed udvælge det der var vigtigst for deres oplevelse. Empirimæssigt havde det en kvalitet i forhold til at få indsigt i, hvad der var vigtigt for medforskeren, men det gjorde også empirimængden væsentligt mere begrænset ift. fx museumsforsker Elee Kirks tilgang, hvor børnene fik lov at tage så mange fotos, de ønskede. For den begejstrede medforsker, der gerne ville tage flere billeder, var begrænsningen også en træls voksen-regel, som især skabte frustration, når fotoet ikke blev præcis, som medforskeren ønskede (her blev reglen indimellem bøjet). Vi kunne med digitale fotos have undgået denne begrænsning, men vi oplevede samtidig, at det var frugtbart for samtalen om fotoene, at der var noget fysisk at tale ud fra.

De tre gange, vi anvendte metoden, valgte vi den version, hvor fotos blev suppleret med en form for dialog om fotoene. Under første eksperiment dannede fotoene udgangspunkt for medforskernes interviews med hinanden. Under tredje eksperiment var fotoene udgangspunkt for en dialog mellem en af de voksne forskere og børnene. Ved fjerde eksperiment blev det brugt i kombination med observationer i udstillingen med ældre europæisk kunst. Her fik medforskerne lov til at udvælge et værk, de gerne ville have et foto af, hvilket dannede baggrund for en dialog de professionelle forskere og medforskerne imellem om værkvalget.

Vi oplevede fotoelicitering som en engagerende metode, og at den empiri, der kom ud af metoden, var ret rig ift. at analysere og forstå, hvad der er betydningsfuldt for medforskernes egen oplevelse. Allerede under første eksperiment stod vi med bl.a. to prægnante fotos, der gav os en forståelse af, at genstandene indgår i et samspil med den sociale situation. Det ene foto

viser hhv. kraniet Ronnie med bowlerhat og bundter af pengesedler, der var hovedpersonen i en lang, improviseret dramaleg, som medforskeren indgik i sammen med en række af de øvrige medforskere.



To polaroidfotos: Ronnie og balletdansere, eksperiment 1

Fotoet peger således ikke alene på genstandene, men også på den skabte dramafortælling og den legende proces med at opføre forestillingen i samspil med de andre medforskere. Det andet foto viser et par ben iført balletsko, der står på tåspidser. Denne medforsker brugte en stor del af tiden i *Postyrium* i balletrummet, hvor hun og flere af de andre medforskere iført balletsko øvede sig i ballettrin. Igen viser fotoet både en genstand og den proces, som medforskeren indgik i under oplevelsen. Resultatet af første eksperiment bekræftede os i, at medforskerne var i stand til at anvende fotoelicitering til at indfange vigtige aspekter af oplevelsen.<sup>4</sup>

Under tredje eksperiment blev der taget fotos i Børnenes Museum på Nationalmuseet. Her blev fotos taget i små grupper, der sammen med en af de professionelle forskere talte om, hvad der var på billederne, og hvorfor de havde valgt motivet. Under workshoppen skrev børnene navn på deres billeder, og her valgte flere børn at tilføje mere tekst – bl.a. teksten »Free Palestine«.

Under alle eksperimenter blev vi gennem den skabte empiri opmærksomme på, hvordan medforskerne udvælger genstande og historier, der er knyttet til deres egen hverdag. En af dem fortalte, at billedet og dele af Børnenes Museum »mindede om hendes mormors hus i Pakistan, men ikke så pænt«. Sammenhængen mellem børns hverdag og museumsbesøget som en del af børns kulturarvspraksis ser vi nærmere på i artiklen om børns møde med kulturarv (Særkjær & Lund i dette nummer).

Ligesom med tegning kan vores brug af fotoelicitering ses ikke kun som en kreativ metode, hvor børnene er informanter, men også som en empiriindsamlingsproces gennemført af børnene som medforskere. Dobbeltigheden opstår både i samtalen om fotoene og i empirien. Fotoene genererer både viden om børnene og den hverdagspraksis, de bringer med ind i forskningsprocessen, og om den kulturarv, de oplever.





Polaroidfotos, eksperiment 3

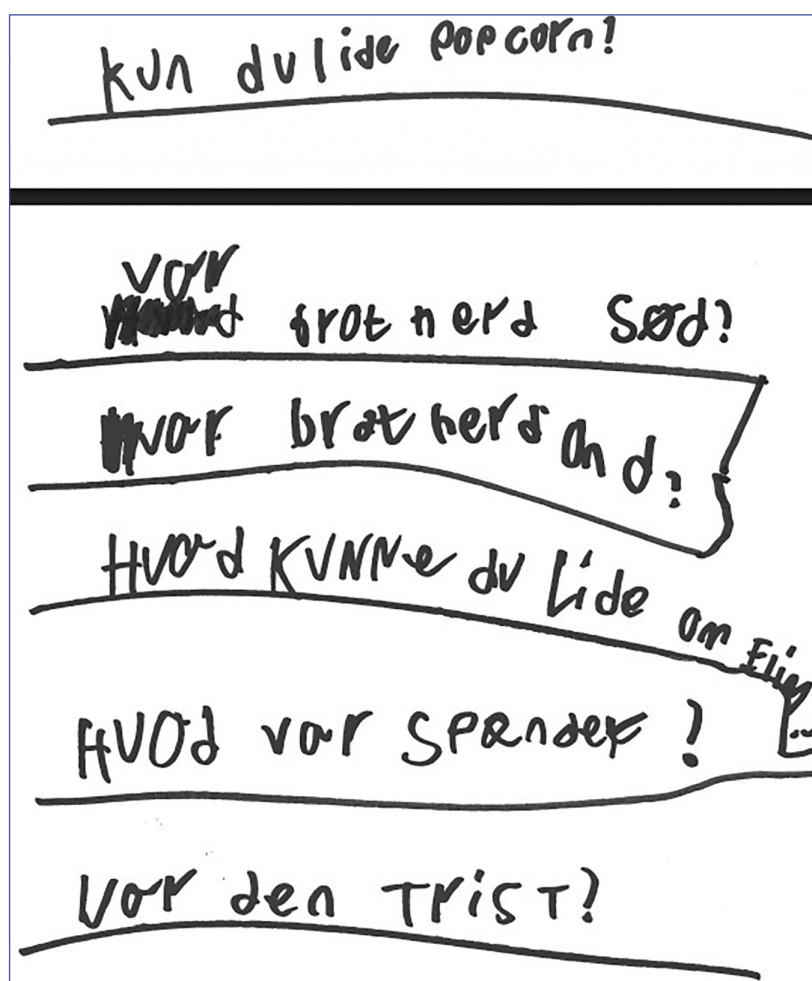
### Interviews

I overensstemmelse med kinship-modellen og vores børnesyn valgte vi at inkludere interviews som en metode, medforskerne anvendte. På den måde gav vi både medforskerne og de interviewede børn mulighed for at udtrykke sig sprogligt, samtidig med, at vi fik muligheden for at undersøge nærmere, hvad det bidrog med, at børn interviewede børn.

På mange måder er det den metode, der har ændret sig mest undervejs og er blevet præget af medforskernes handlen og kommentarer. Det har været en generel erfaring i projektet, at det kan være svært at skabe rammen om et interview, hvor børn i detaljer fortæller om deres oplevelser og perspektiver. Denne erfaring gentog sig i eksperimenterne, hvor mange af justeringerne handlede om at få interviewene til at vare lidt længere og indeholde flere beskrivelser. I første eksperiment blev medforskerne udstyret med en diktafon, hvor de skulle interviewe hinanden i par om motivet på deres polaroidfotos og dermed deres oplevelse, men uden nogen struktureret interviewguide. Vi valgte helt bevidst at stille en fri opgave og også at lade interviewene foregå uden, at der var voksne, som lyttede med. Det kom der nogle meget korte interviews ud af, og selvom vi tilsvarende selv erfarede, at vores egne interviews med børn ofte var relativt korte, var der en markant forskel. Samtidig vurderede vi umiddelbart, at værdien af interviewene i forhold til vores forskningsspørgsmål var begrænset. Her stødte vi ind i vores egen forforståelse af, at vi som (voksne, professionelle) forskere ønskede at se medforskerne som vigtige bidragsydere med selvstændig agens. På den baggrund havde

vi under første eksperiment den antagelse, at børnene skulle bidrage med et selvstændigt empirisk materiale, hvor vi blandede os mindst muligt. Det skulle med andre ord være forskning *af* børn. Da vi konstaterede, at det ikke fungerede, måtte vi omlægge vores tilgang. Vi besluttede derfor at give medforskerne bedre tid til at forberede sig og at være støttende i interviewsituationen. På den måde blev det snarere forskning *med* børn.

Konkret betød det, at medforskerne i andet eksperiment blev introduceret til metoden gennem en lille opvarmningsøvelse, hvor vi havde formuleret nogle basale spørgsmål om dem og deres kendskab til teater og *Brødrene Løvehjerte*. Medforskerne blev delt op i mindre grupper (tre til fire børn i hver gruppe), hvor de skulle interviewe hinanden. Denne øvelse skulle både gøre dem fortrolige med hinanden, da ikke alle kendte hinanden på forhånd, og få viden om interview som en metode. Herefter skulle de selv formulere deres egen interviewguide, som de i samme grupper skulle bruge til at interviewe hinanden efter forestillingen.



Interviewguide, eksperiment 2

At børnene selv deltog i udformningen af interviewguiden, bidrog både til at give dem en højere grad af indflydelse i forskningsprocessen og gav os mulighed for at få indblik i, hvad de syntes, det var relevant at spørge om og lægge vægt på.

Under andet eksperiment var især et enkelt af børnene utilfreds med, at de bare skulle interviewe hinanden, og ikke andre tilskuere. Derfor valgte vi i tredje og fjerde eksperiment

at videreudvikle formatet fra det andet eksperiment. Medforskerne lavede fortsat en lille interviewopvarmningsøvelse og deres egen interviewguide, men derefter skulle de selv ud at rekruttere og interviewe andre børn. Disse interviews har vist sig stadig at være korte, og metoden er ret afhængig af, om den enkelte medforsker fanger ideen med at stille opfølgende spørgsmål eller ej. Men vi oplevede også, at en stor del af medforskerne synes, at det at gennemføre interviews er spændende. Selvom enkelte børn ikke havde lyst til at kontakte andre børn, kunne de bidrage ved at stå for teknikken i at bruge optageren, et aspekt af opgaven, der også fylder i medforskernes refleksioner.



Tegning med en diktafon, eksperiment 4

Medforskerne har undervejs været mindst lige så optagede af at rekruttere interviewpersoner og gennemføre så mange interviews som muligt, som af at lytte til nuancerede fortællinger fra deres interviewpersoner.

*Selvom jeg har sagt, at lange interviews er bedre end mange, er det, som om det ikke rigtigt bider på. De er vildt effektive, og det er tydeligt, de synes, det er spændende, men deres interviews går også hurtigt. Måske handler det lige så meget om, at de faktisk gerne vil have fat i mange børn. (Feltnoter, eksperiment 4, SMK)*

Til trods for udfordringerne har vi fastholdt interview som en af medforskernes metoder. Det har vi af flere grunde: Det har været en meningsfuld og engagerende aktivitet for medforskerne at interviewe, samtidig med at metoden har skabt en flerfold af data, idet også interviewguides m.m. er analytisk interessante. Desuden er det en af de metoder, der ikke kun fokuserer på medforskernes egne oplevelser og observationer. En af pointerne er jo netop, at de både er børn og medforskere.

I den efterfølgende analyseproces har vi som professionelle forskere skullet lære, at selv et kort interview kan vise meget om, hvad der er på spil i interviewsituationen. Det viser nedenstående interview fra Nationalmuseet:

*Medforsker 1: Okay. Hvad hedder du?*

*Pelle: Pelle.*

*Medforsker 2: Hvad? Kan du lige sige det lidt højere?*

*Pelle: Pelle.*

*Medforsker 1: Okay. Hvad er det bedste ved det her museum?*

*Pelle: Øhm, nej.*

*Medforsker 1: Okay. Kan du lide at være her?*

*Pelle: Ja.*

*Medforsker 2: Er du sammen med nogen?*

*Pelle: Ja.*

*Medforsker 2: Hvem er du sammen med?*

*Pelle: Min morfar.*

*Medforsker 1: Okay. Har du prøvet nogle vilde ting her på det her museum?*

*Pelle: Øhm, ja.*

*Medforsker 1: Hvad er det, som er ret vildt her på det her museum?*

*Medforsker 2: Var det, det der rum derinde?*

*Pelle: Ej, borgen.*

*Medforsker 1: Tak fordi vi måtte interviewe dig.*

*Medforsker 2: Den røde knap. (Interview, eksperiment 3, Nationalmuseet)*

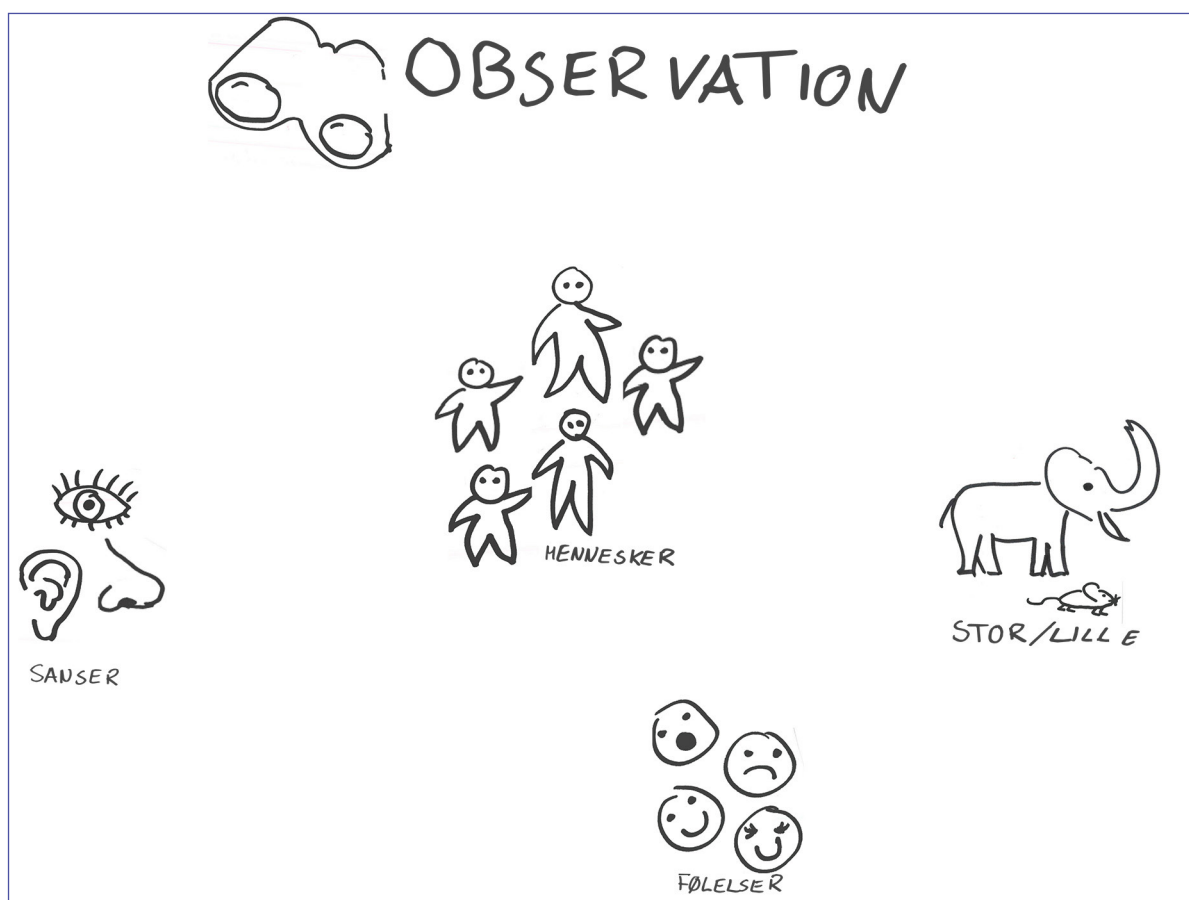
I løbet af interviewet formår medforskerne at etablere kontakt og få afrundet på høflig vis. Vi får indblik i, hvem Pelle er afsted med – og dermed lidt viden om den sociale situation (han er afsted med sin morfar). Vi får også via spørgsmålene lidt at vide om, at medforskerne er interesserede i at vide noget om »det bedste« og »det vildeste«, hvilket er en vigtig forskel fra vores egen tilgang, der fokuserer på »det vigtigste«. Interviewteknisk afslører citatet, at medforskerne slipper afsted med at prompte deres interviewperson og alligevel få Pelles egen vurdering af, hvad det vildeste er. Og endeligt peger interviewet på det tekniske aspekt af optagelsen, både når medforsker 2 beder Pelle tale højere, og når der til sidst henvises til den røde knap, der skal trykkes på ved interviewets afslutning. Så selvom interviewet kun tager 44 sekunder, bidrager det med vigtige analytiske og metodiske perspektiver.

I forhold til tegning og fotoelicitering er interview en metode, der på nogle måder tydeligere gør børnene til medforskere. Både fordi de selv er med i dele af designprocessen (de formulerer interviewguiden), og fordi den empiri, metoden skaber, ikke kun skaber viden om medforsker-børnernes oplevelse, men også om andre børns (og i enkelte tilfælde voksnes) oplevelse. Det ændrer ikke på, at også denne metode primært giver analytisk mening, hvis flere forskellige aspekter af empirigenereringsprocessen inddrages, dvs. både designet, indholdet og processen. Her kunne det have været et interessant næste skridt at inddrage medforskerne i at analysere interviewene.



### Observationer

Under tredje eksperiment introducerede vi en ny metode, der ligesom interview ofte anvendes af forskere, nemlig observationer. På baggrund af de første to eksperimenter ville vi gerne prøve at finde en metode, der i lidt højere grad indfangede stemninger og sansninger og forholdt sig til museets rum (se også Særkjær, forthcoming). Vores introduktion til metoden fokuserede på at være åben og nysgerrig, bruge sine sanser og mærke efter. Som hjælp til denne – indrømmet lidt abstrakte – opgave, fik medforskerne et ark med tegninger, der illustrerede noget af det, de kunne observere: sansninger, følelser, størrelsesforhold og mennesker.



Observationsskema, eksperiment 3 og 4

Observation viste sig at være en udfordrende metode, der krævede ret stor tålmodighed, især når der blev observeret i rum, hvor der ikke skete ret meget, som under det tredje eksperiment i Nationalmuseets afdeling for det gamle Ægypten. Vores egne noter fra denne del af eksperimentet lød således:

*Det var planlagt, at børneforskerne skulle bruge observationsskemaet direkte til at foretage observationer i udstillingen, men det viste sig at være meget sværere end antaget. Pigerne havde et utroligt højt energiniveau, og når de trådte ind i udstillingen, nærmest løb de derind for at se det hele og opleve. Dette gjaldt for alle grupperne, jeg havde deroppe. De var meget begejstrede og udtrykte deres glæde gennem opråb og*



*tilråb, kraftigt gestikuleren og konstante bevægelser mellem montrerne.* (Feltnoter, eksperiment 3, Nationalmuseet)

Udfordringen kan forstås som en tidsmæssig udfordring: Det kræver tid at lave gode observationer, og som en kommunikationsmæssig udfordring: At observationerne for at blive til empiri skal kommunikeres enten verbalt eller visuelt.

Samtidig med, at observation er en udfordrende metode for medforskerne, så viser vores samtaler med børnene, efter de har lavet observationer, at de er gode til at sætte ord på deres iagttagelser. Både på Nationalmuseet og på SMK taler børnene om, at der var stille i udstillingsrummet:

*Medforsker: Der var ret stille, og man kunne se og høre folk, der gik med sine sko, så der var så stille, at man var ligesom...*

*Forsker: Hvordan var det egentlig?*

*Medforsker: Det var lidt mærkeligt, fordi der plejer altid at være lidt larm, men nu var der bare helt stille. Men jeg tror godt, jeg forstår, hvorfor der skal være stille heroppe. [...] Der er nogle ting herinde, der er så skrøbelige, at når man råber, så går de bare i stykker.* (Samtale efter observation, eksperiment 3, Nationalmuseet)

På Nationalmuseet fylder oplevelsen af mumierne: »Den der mumie, og det der menneske. Jeg blev helt forskrækket. Jeg troede bare, det var bare sådan en udstilling af en mumie og det der menneske. Men det var da ægte mennesker«. Mødet med mumierne beskrives som »creepy«, samtidig med at den generelle oplevelse af museumsrummet beskrives som: »det var rigtig hyggeligt bare at se på alle mulige udstillinger«. Også på SMK var det særligt under observationerne, at medforskerne brugte tid på også at opleve værkerne, som ligeledes blev noget, der fyldte, mens de gik rundt, og i de efterfølgende samtaler.

Erfaringen med observationerne er, at det er vigtigt, at metoden også inkluderer dialog med en voksen, der formår at skabe en samtale om medforskernes forskellige observationer. I forståelsen af observationerne – både som metode og som empiri – er det vigtigt at betragte medforskerne som deltagende observatører: Deres opgave er ikke at sidde stille i et hjørne og tålmodigt iagttage, hvad der sker, men at være oplevende, interagerende, sansende forskere, der som en del af deres deltagelse også iagttager og sætter ord på deres oplevelser. Udfordringerne med at få medforskerne til at anvende observation som metode bidrog til vores erkendelse af, at det ikke var målet med forskningsprocessen at overlade den til børnene, men at indgå i den *sammen* med dem.

### Afslutning

At inddrage børn som medforskere er både udfordrende og berigende. Det gælder ikke kun i forhold til forskningsprocessen men også i forhold til børnene.

I denne afslutning vil vi samle op på erfaringerne fra de fire eksperimenter for derigennem at besvare vores forskningsspørgsmål:

*Hvad viser de fire eksperimenter og de forskellige metodiske tilgange om muligheden for, at børn bliver medforskere i en undersøgelse af kulturarv?*

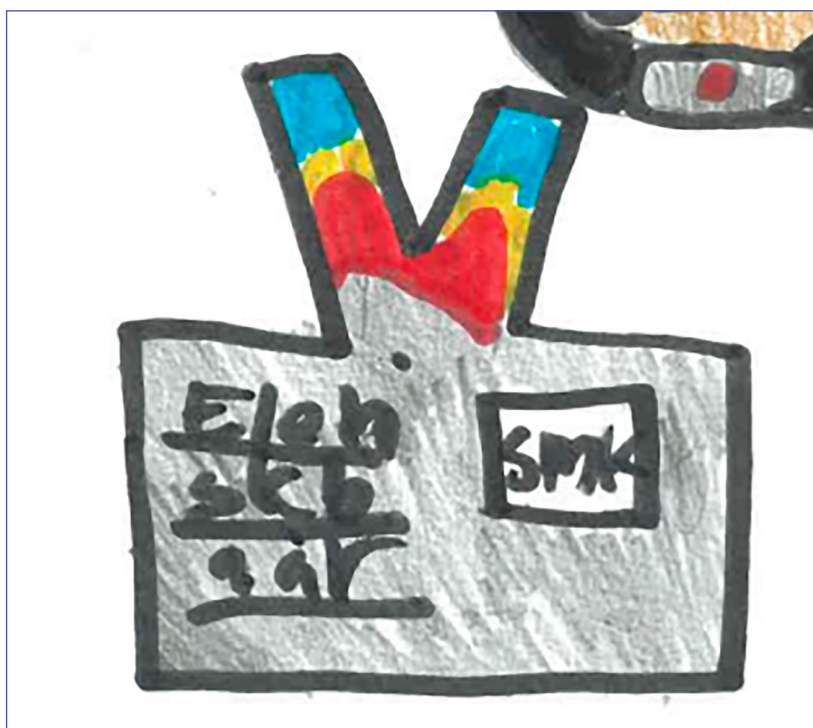
Svaret falder i flere dele, som handler om ejerskab og magtforhold, om det empiriske materiale skabt sammen med medforskerne og om den læring, vi tager med til egne og andres fremtidige eksperimenter.

Noget af det vigtigste ved, at børnene har været medforskere, er, at de gennem hele processen har udfordret os, vores tilgang og selvforståelse som forskere i børns kulturoplevelser. Medforskerne har fået en særlig rolle som eksperter ikke kun i deres eget liv som børn, men også i børns kulturoplevelser. Som det indledende citat i denne artikel viser, spiller popcorn en afgørende rolle i det andet eksperiment. Mens popcorn for børnene fremstår som vigtige – både i sig selv, og fordi de er med til at gøre oplevelsen særlig og betydningsfuld – irriterer de den professionelle forsker:

*Popcornene forstyrrer. Til trods for, at de tre drenge har fået hver sin, sidder de og smager hinandens. Jeg kan ikke rigtigt gennemskue, om Sanan overtaler de andre til, at han skal have deres, men oplever ikke nogen konflikt, så jeg blander mig ikke.*  
(Feltnoter, eksperiment 2, Musikhuset)

Denne rolle som eksperter kunne børnene i princippet også godt have fået som informanter, men det er vores erfaring, at det at gøre dem til medforskere har haft betydning for deres ejerskab og for den autoritet, de har udtrykt sig med undervejs. Popcornene er for os blevet et sigende eksempel herpå, også fordi Ali i artiklens indledende citat faktisk indtager rollen som den, der ved, hvad børn skal interviewes om.

Ejerskabet og oplevelsen af at blive taget seriøst har været et vigtigt element i eksperimenterne. Indimellem har vi arbejdet bevidst med greb, der understregede børnenes position. På SMK havde museet fx på forhånd fået lavet adgangskort til børnene. Adgangskortene blev i sig selv en del af oplevelsen og dialogen, og de bidrog klart til, at børnene følte sig anerkendte.



Tegning med adgangskort, eksperiment 4

Andre gange har det været tilfældigheder, der har bidraget til at gøre os opmærksomme på vigtigheden af signaler om, at medforskerne var betydningsfulde for projektet. Som da børnene under det andet eksperiment mødtes med os i et mødelokale med stofbetrukne syver-stole med hjul under, hvilket affødte en kommentar om, at »det er som at være politiker at sidde i stolene«. Dette er udtryk for, at vi i nogen grad har formået at lave et andet hierarki, end det traditionelle barn-voksenhierarki, også selvom vi undervejs i eksperimenterne helt sikkert har været »normale« voksne, der bestemmer, hvad børn skal. Og det er da også klart, at vores tilgang i sig selv ikke fjerner den magt, vi som voksne forskere har haft over processen. Dette er en af de store udfordringer ved citizen science generelt, og noget af det, der har vakt kritik af tilgangen (Eriksson & Stage, 2024). Denne kritik er ikke mindre relevant, når det er børn, der er medforskere, fordi det tilføjer endnu et aspekt til den skæve magtbalance.

En af de helt store udfordringer ved at vælge at anskue børnene som medforskere frem for informanter i eksperimenterne handler om dette magtforhold. Vi har i processen bestræbt os på at skabe et ligeværdigt rum, hvor vi som voksne ikke var autoriteter og eksperter. Det har vi arbejdet bevidst med, og når Ali fx fortæller Louise, at det er vigtigt at spørge til popcorn, er det et udtryk for, at vi hen ad vejen er lykkedes med at give børnene en oplevelse af, at de er eksperterne i børns perspektiver på kulturoplevelser, og at vi var interesserede i at forstå disse. Og derudover vidner det ikke mindst om, at børnene går ind og tager ejerskab til noget metodisk i forskningsprocessen og reflekterer over, hvad der for dem kan forstås som vigtigt, og hvordan de gerne vil undersøge det. Det ændrer ikke på, at vi selvfølgelig har haft langt større magt over forskningsprocessen, bl.a. fordi det er os, der har defineret metoderne og fastsat det overordnede forskningsspørgsmål. Her adskiller vores medforskning sig ikke fra andre former for deltagende forskning, og dermed er den generelle kritik, der er rejst af denne forskningstilgang, ligeledes relevant for vores eksperimenter (Eriksson & Stage, 2024). Målet har aldrig været, og vil nok heller ikke kunne være, at skabe et fuldstændigt ligeværdigt og magtfrit rum. Men det at gøre børnene til medforskere har gjort noget ved forskningsprocessen, relationen og ved os som forskere. Vi har i langt højere grad været opmærksomme på at være lydhøre over for det uforudsete og været klar til løbende at tilpasse og justere både metoder og fokus. Ikke kun i det enkelte eksperiment, hvor medforskerne fx kunne sige fra, når de blev for trætte og ukoncentrerede, men også mellem eksperimenterne, hvor vi løbende har reflekteret over deres input, og hvordan vi bedst muligt fik styrket deres oplevelse af at være værdifulde bidragsydere og samtidig fik skabt brugbar empiri.

Den empiri, der er skabt i samarbejde mellem børn og voksne i forskningsprocessen, ser ikke ud som forskningsdata normalt gør. Det er en pointe i sig selv, for hvis den gjorde det, ville det ikke have gjort en forskningsmæssig forskel at gøre børnene til medforskere. Det har i den sammenhæng været en udfordring at håndtere denne »anderledes« empiri. Dette meget varierede og på mange måder rodede materiale har gjort analyseprocessen både spændende og forvirrende; det metodiske er foregået på flere niveauer og er blevet sammenvævet med empirien – især gennem de relationer, der blev skabt mellem os som professionelle forskere og medforskerne.<sup>5</sup> Det betyder, at det metodiske ikke kan adskilles fra og har indgået som en mere aktiv del af analysen, hvormed processen og det relationelle har fået en særlig betydning for, hvordan vi forstår det at have medforskere, fremfor hvis vi udelukkende så på den empiri medforskerne indsamlede fx gennem deres interviews. Komplexiteten i de forskellige niveauer kom særligt til syne under genbesøgene, hvor medforskerne tog del i analyseprocessen. Genbesøgene har bidraget med analytiske pointer fra børnene samtidig

med, at de har skabt ny empiri både om, hvordan børnene forhandlede om betydningen af deres oplevelse, og hvilke aspekter af oplevelsen de lagde vægt på nogle uger efter besøget. I vores tilgang har det været vigtigt (og indimellem frustrerende) ikke at se denne blanding af niveauer som en fejl eller et problem, men i stedet som en del af en forskningsproces, der ikke så ud som mere »traditionelle« forskningsprocesser.

Det er en generel læring fra eksperimenterne, at børnene ikke kan overlades til deres egen forskningsproces, uanset hvilke metoder de har mulighed for at anvende. Det har i stedet vist sig, at forskning *sammen med* børn har været en frugtbar og gensidigt udbytterig tilgang. Ved at anskue medforskning som noget relationelt, giver det perspektiver på, hvordan vi forstår både forskningsprocessen og den viden, der er skabt i denne. En del af det, vi har beskrevet i forhold til medforskernes bidrag, kan i nogen grad betragtes som kreative workshops frem for egentlig medforskning, hvilket som tidligere nævnt har været en tvivl, vi har mødt os selv med undervejs. Dog har bevægelsen i retning af at se det som forskning *sammen med* bidraget til, at de deltagende børn har fået en særlig position i vores møde med og behandling af empirien. Dette aspekt har ikke nødvendigvis været synligt for medforskerne, men den proces, der har ligget i det eksperimentelle, hvor vi er blevet mere opmærksomme på det relationelle, har for os i det videre arbejde betydet, at medforskerne har fået en vægtig rolle i forskningsprocessen.

Vi har undervejs været nødt til at turde give slip på vores forestillinger om en forskningsproces. Når børn er med som medforskere, sker der ikke nødvendigvis dét, man som professionel forsker og voksen selv havde forventet eller måske håbet, ville ske. Det er her vigtigt at øve sig på at give slip og tro på, at medforskernes bidrag har en værdi, også når forskningsprocessen indeholder fjollerier, lange passager, hvor der laves bevægelser i slowmotion (fordi de indgik i forestillingen), eller når der tabes en tand eller tegnes noget, der umiddelbart ikke har ret meget med indholdet af kulturoplevelsen at gøre.

Vi har gennem artiklen forsøgt at beskrive de forskellige udfordringer og potentialer, der har været ved at have børn som medforskere, og ikke mindst hvordan vi har oplevet processen. Vi har langt fra gjort det perfekt, men en væsentlig del af en eksperimentel tilgang har været at være undersøgende og se det som en læringsproces. Hvis vi skulle videreudvikle på vores arbejde med børn som medforskere, ville vi arbejde videre med det relationelle aspekt – herunder at involvere den samme børnegruppe over en længere periode, hvor der var mulighed for at styrke samarbejdet mellem os og dem. Derudover kunne det være interessant at arbejde med formater, hvor vi havde mere tid til *sammen* at undersøge hvilke konkrete metoder, der ville være bedst i et undersøgelsesdesign for både at få mere viden om børns kulturoplevelser og indblik i medforskernes oplevelse af at skabe viden, og på hvilke måder dette kan gøres på.

## Noter

1. Artiklens forfattere har delt forfatterskab og har ydet lige store bidrag til arbejdet med denne artikel.
2. Johan, Mads, Smilla, Maude, August, Nova, Esben, Thea, Ryan, Luna, Emil, Lucca, Sanan, Adam, Mai, Lauge, Fadhili, Silje, Elliot, Ali Moussa, Labibah, Aya L., Anna, Manal, Cilje, Aya, Janna, Binta, Areeg, Eleni, Effie, Inaaya og Aaradhya.
3. De voksne, der har medvirket i eksperimenterne er alle deltagere i BØV's projektgruppe og dermed fra enten Aarhus Universitet eller en af de tre kulturinstitutioner.
4. Disse resultater understreger, at børn og voksne ikke er væsensforskellige. Også for det voksne publikum spiller det relationelle en væsentlig rolle i kulturoplevelsen (Falk & Dierking, 1992; Djupdræt & Hansen, 2024).
5. Begrebet »messy data« er dels blevet brugt kritisk, hvor det metodiske ideal er at systematisere og strukturere såvel sin dataindsamling som sin databehandling. Dels er det blevet brugt mere positivt, idet især retninger inden for post-metode har fremhævet »mess« og »messy data« som en tilgang til at forstå andre dimensioner af virkeligheden og engagere sig i det ustrukturerede og usystematiske. John Laws *After method. Mess in social science research* (2004) er et eksempel herpå. Donna Haraways tilgang »staying with the trouble« (2016), hvor kompleksiteter og flertydigheder omfavnes, er et andet eksempel.

## Referencer

- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship, *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Djupdræt, M. & Hansen, L. E. (2024). *Hvem er museumsbrugerne? Og hvilke forskelle er der på hyppige, mindre hyppige og sjældne museumsbrugeres brug og holdning til museer?* Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.528>
- Eriksson, B., Reestorff, C. M. & Stage, C. (2018). Forms and potential effects of citizen participation in European cultural centres, *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, 15(2), 205-228.
- Eriksson, B. & Stage, C. (2024). How Participatory Are We Really? The Pitfalls and Potentials of Participatory Research Practices. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.2478/tjcp-2023-0002>
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Whalesback Books.
- Fraser S., Flewitt, R. & Hammersley, M. (2014). What is research with Children and Young People?. I A. Clark et al. (red.), *Understanding research with children and young people* (s. 34-50). SAGE.
- Gubar, M. (2016). The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies, *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* 8(1), 291-310.
- Gunn, W. et al. (2013). *Design Anthropology: Theory and Practice*. Bloomsbury Academic.
- Hansen, L. E. & Louring, T. P. (2017). *Børnenes kulturhovedstad: En analyse af udvalgte børnekulturprojekter under Aarhus 2017*. Aarhus Universitet: rethinkIMPACTS 2017. [https://projects.au.dk/fileadmin/user\\_upload/180425\\_Boernenes\\_kulturhovedstad\\_samlet.pdf](https://projects.au.dk/fileadmin/user_upload/180425_Boernenes_kulturhovedstad_samlet.pdf)



- Hansen, L. E., Eibye, T. & Welent Sørensen, P. (2011). *Teateroplevelser: at skabe samtalerum med børn og unge*. Scenekunstnetværket i Region Midtjylland. [https://pure.au.dk/ws/files/44609336/rapport\\_2\\_teateroplevelser.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/44609336/rapport_2_teateroplevelser.pdf)
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>
- James, A. & Prout, A. (red.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. The Falmer Press.
- Jellis, T. (2018). Experimenting. I C. Lury et al. (red.), *Routledge Handbook of Interdisciplinary Research Methods* (s. 53-56). Routledge.
- Kirk, E. & Buckingham, W. (2018). *Snapshots of Museum experience: understanding child visitors through photography*. Routledge.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203481141>
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. I P. Thomson (red.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (s. 37-56). Routledge.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights, *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Reason, M. (2010). *The Young Audience: Exploring and Enhancing Children's Experiences of Theatre*. Trentham Books/IOE Press.
- Reason, M. (2018). Drawing. I C. Lury et al. (red.), *Routledge Handbook of Interdisciplinary Research Methods* (s. 47-52). Routledge.
- Roepstorff, A. (2011). Eksperimentel antropologi, *Tidsskriftet Antropologi*, 63, 137-152.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods. Research Knowledge Production for Critical Childhood Studies*. Palgrave Macmillan.
- Spyrou, S. (2024). From Extractivist Practices and the Child-as-Data to an Ethics of Reciprocity and Mutuality in Empirical Childhood Research, *Childhood*, 31(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/09075682231220158>
- Særkjær, C. & Hansen, L. E. (forthcoming). Children as (Cultural) Citizens at Cultural Institutions.
- Sørensen, P. W. (2021). *At lytte til børn: Børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi*. Roskilde Universitet. [https://forskning.ruc.dk/files/81559048/At\\_lytte\\_til\\_b\\_rn.\\_B\\_rns\\_publicumstilblivelser\\_i\\_skole\\_n\\_r\\_teatret\\_kommer\\_forbi.pdf](https://forskning.ruc.dk/files/81559048/At_lytte_til_b_rn._B_rns_publicumstilblivelser_i_skole_n_r_teatret_kommer_forbi.pdf)
- Thomson, P. (red.) (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge.
- Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. I K. E. Petersen & L. Ladefoged (red.), *Forskning med børn og unge: Etik og etiske dilemmaer* (s. 67-80). Hans Reitzels Forlag.

### Biografier

*Louise Ejgod Hansen er lektor ved Dramaturgi, Aarhus Universitet, og forskningsleder for Center for Kulturevaluering. Louise er forskningsleder for BØV – Børns møde med den nationale kulturarv, og har særligt haft fokus på projektets design og dataindsamling samt samarbejdet mellem de fire medvirkende institutioner. Louise har gennem mange år forsket i voksne og børns publikumsoplevelser inden for et bredt felt af kulturoplevelser.*  
<https://pure.au.dk/portal/da/persons/draleh%40cc.au.dk/publications/>

*Christiane Oved Særkjær, ph.d. og postdoc ved Aarhus Universitet, forsker i krydsfeltet mellem kultur, æstetik, institutioner og brugere med særligt fokus på brugeroplevelser og -inddragelse samt institutionelle, sociale og kulturpolitiske rammesætninger. Et gennemgående element i hendes forskning er desuden tværinstitutionelle samarbejder med særlig interesse for koblingen mellem forskning og praksis. Hun er tilknyttet Center for Kulturevaluering og har publiceret inden for bl.a. publikums- og formidlingsstudier samt kulturpolitik.* <https://pure.au.dk/portal/da/persons/saerkjaer@cc.au.dk/>



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Lucy Cassidy, Anna Glarin, Alice Little and Matthew Reason

## Co-creative research with children and young people: A conversation about practice

### Summary

This curated conversation brings together four researchers to explore the complexities, ethics and lived realities of co-creative research with children and young people. While participatory and co-produced approaches are widely championed as best practice, the contributors highlight how such work is inevitably relational, contextual and often messy. Together, we interrogate concepts such as authenticity, voice, agency and the »other adult« role, exploring how genuine co-production can be achieved when time pressures, hierarchical norms and adult cultural values shape encounters. We challenge the notion of »giving voice«, arguing instead for deep, sustained listening that recognises both the expressive multiplicity of children including non-verbal and embodied forms — and the constraints adults must acknowledge transparently. Playfulness emerges as a crucial research modality, enabling relationality, emergent thinking and shared discovery in ways that resist linear, adult-centred approaches. We hope our dialogue demonstrates that co-creative research is less a fixed method than an ongoing, relational process — dynamic, unfinished and grounded in mutual curiosity, humility and the vibrant cultures of children and young people.

*Keywords: Co-creation; participatory research; voice; playfulness; young people.*

## Introduction

Participatory, co-productive or co-creative approaches are now firmly embedded as good practice in conducting research with children and young people (Coyne & Carter, 2014; Groundwater-Smith et al., 2015). Co-creative approaches respond to the ethical imperative to conduct research *with* young people, not *on* them. They recognise that children and young people have rights to agency and self-determination, while also responding to the research imperative that children and young people are experts in their own lived experience. Co-creative research engages with children and young people as authentic and able knowers in their own right.

For researchers working in this area, such as those involved in this curated conversation, this clarity of aspiration is frequently accompanied by a strong awareness that the practice itself is messy, often the result of compromise, and dynamic. Our ways of working are based upon ethos and ethics, but always also shaped and improvised in response to context and relational practice. It is rare that one experience of conducting co-creative research with children and young people ever exactly replicates another. It is in this space of practice and experience that our conversation is located.

This paper takes the form of a conversation between four researchers – Lucy, Anna, Alice and Matthew – all based at York St John University (UK) and all interested in and grappling with ideas of co-ness, including questions of ethics, power, voice, context and meaning-making. As colleagues within the same institution, we often talk to each other about these experiences, sharing practice and insights. We were motivated to have this curated conversation as we believe that bringing together different but philosophically aligned voices captures the multiplicity, relationality and responsiveness of co-creative research. It always feels like a working through, rarely singular, rarely certain, never finished. Dialogue captures this plurality in a way that feels aligned to our doing as participatory researchers and our desire to construct meaning together.

We open the conversation by sharing moments from our individual practice that illuminate co-creative research with children and young people. These serve as evocative hooks to discover and learn about what each of us do, about our motivations and hopes and fears. Our conversation then explores themes including the seductive but problematic notion of »giving voice«, our desire to be the »other« adult in the room, the need to embrace the unknown, and more.

Through this conversation we also reflect on what co-creative research might say about children's culture, particularly in terms of relationships between adults and children, and who gets to place value and meaning on cultural experiences and research processes.

## Moments of practice

### *Moment 1. Anna Glarin. Decision making and co-production*

Anna is a PhD Researcher, applied theatre practitioner and theatre producer. Between 2015 and 2023, she was co-lead of Waterloo Community Theatre in London. Her PhD research focuses on how adults and young people collaborate with each other in theatre-making spaces.

*This takes place with teenagers who attended weekly sessions with Waterloo Community Theatre. During COVID, when the UK Government's guidelines meant we were unable to meet in a physical space, we started making a podcast online. The podcast was edited*



*and shared on all streaming platforms. There is an episode in which two of the girls in the group just giggled a lot and they would not stop. This interrupted the flow and so, with the listeners in mind, my colleague and I made the executive decision to edit out the giggling for the published version.*

*When we shared this with the group, one of the giggling girls noticed and said, »But I thought it was authentic«. So, we had a conversation with them about why we made that decision, to edit the giggling out. And after that conversation, they understood and agreed that it made sense because it was for a specific audience. However, reflecting on it, I think it raises a lot of questions about co-production with young people and who has the right to make decisions. I'd like to think it's a case of knowledge exchange and the young people learning from the person with more experience and knowledge. But then, where do we draw the line for when and how young people make decisions, and when the adults in the room do? At what point do we stop calling it co-production?*

#### *Moment 2. Alice Little. Youth researchers in a school context*

Alice is a PhD researcher whose work explores children and young people's experience of working alongside adults as youth or peer researchers. Most recently, she worked with children as youth researchers exploring school toilet policies.

*My work often involves working with young people as co-researchers and I typically start research projects by exploring ethical practice and rights within research with the young people who have chosen to become involved. During one particular session, we were exploring human rights, rights within research and school rights: an exercise intended to explore their understanding of rights and demonstrate how we would uphold these rights within the research. One co-researcher wrote »we are not human« in response to their perceived experience of school rights. I approached this reflection with curiosity but, as our research was taking place within the context of a UK secondary school, I felt ill-equipped to critically discuss the glaring differences in the approaches taken to engage young people. The formal, institutionalised nature of UK secondary education, where often the emphasis is on standardised outcomes and adult authority, presents particular challenges when considering more participatory, youth-centred research approaches.*

#### *Moment 3. Matthew Reason. Whose cultural values?*

Matthew is a professor of theatre with a particular interest in creative and participatory methods, including in the context of children and young people. He supports a number of PhD researchers working in this area, including Anna, Alice and Lucy.

*When using »draw-and-talk« methods to research a group of 10-year-olds' experience of a dance show, I had two very different responses. One girl drew an elaborate depiction of the staging, in which different areas were colour coded according to the emotional response they had on her – sad, joyful, dark etc. A boy, on the other hand, used charcoal to cover an entire A3 sheet in dense black and declared that it had been cruel to make him see the performance. A couple of other children copied him, producing equally black charcoal covered responses. The experience prompted so many thoughts. As adults we might value*

*the girl's response more, it shows empathy and engagement, thought and reflection. But that feels deterministic and not listening to the boy's response. At the same time, how do we account for the 'copying' that clearly took place amongst the other children? Is that an indication of a strongly felt shared experience or of the charisma and influence of one particular child? Equally, the responses could have been motivated by the clear pleasure in being subversive or the simple fun of making a mess with charcoal. While research aims for clarity, children's motivations, meanings and intentions are rarely singular or straightforward. And equally, as adults we need to be conscious of our perspective, our own cultural values, and how we might 'want' children to respond.*

#### *Moment 4. Lucy Cassidy. Embodied spaces*

Lucy is a theatre maker with 20 years' of experience. She is artistic director of Aurora, which produces theatrical experiences for children. She is currently undertaking a PhD, in collaboration with Theatre Hullabaloo, which explores the processes and impacts of involving young children as co-creators.

*During a playful co-creative session in our pop-up rehearsal studio, a boy aged 4 clambers onto a bench and launches himself into my open arms. He jumps before I can fully reach him. I catch him mid-air. I lift him up, and he smiles, flapping his arms in delight and calling out »raaaah«. This moment speaks to me about the importance of risk taking together in the co-creative space. It also illustrates the importance of being as »safe as necessary« in our collaboration, rather than as »safe as possible« (an Early Years Education concept). In the above moment, the accompanying educator chooses to permit this physical exploration despite indoor jumping and climbing not usually being allowed. It also speaks to co-creative concepts I value, of jumping into the unknown, meeting each other, and of lifting each other up through our collaboration, to do together what we cannot do apart.*

#### Starting talking

Lucy: Reading each other's moments of practice made me wonder about where co-production starts and ends. Do you see the entire process of working with young people as co-produced, or just when working together in person?

Anna: In my theatre-making practice, it is ideally from the very start and throughout the entire process. But that's also what makes it challenging because sometimes that's impossible due to pressures beyond your control. Sometimes it is just a case of making decisions on the spot, in the moment. Then afterwards, it's going back and reflecting on what I could have done better in my decision making to perhaps include and consider the young people more, with the desire to get better at those in-the-moment decisions.

Matthew: That makes me think of the difference between formal and informal decision-making moments. So, where you arrange a meeting and you have everybody in the room – including the young people or whomever you are working with – and you're spending the time and making sure everybody is involved and engaged and informed, those are the bits which you can do co-productively. But sometimes, as you describe it Anna, you have to make quick decisions or maybe pragmatic decisions. And I think often that is where we start to fall away from an ideal of co-production, in which everybody works together in a fully

participatory, fully equal, fully engaged manner. Where everybody is engaged in making all the decisions collectively. Reality very rarely lives up to that ideal, and in particular I think it is often when we make decisions quickly that we start to exclude people. So, we need to pause and wait, but that is really hard to do in a live environment.

Anna: It's really hard to do, because often you have the pressures of time and you've got to produce something or you've got funders breathing down your neck, you need results, you've got to create something.

Matthew: In your example, Anna, it was a podcast, which you wanted to be a polished and accessible product. There is one word in your description that struck me. You said the girls involved thought that their giggling was »authentic«. And that's beautiful because obviously in some ways that authenticity is exactly what researchers always want to claim, we want to access that authentic experience and expression. So, did you feel like you edited out the bit that was their authentic voice?

Anna: Initially, yes. Initially we felt like, oh no, we took away the authenticity of what we were trying to say here. But then we also had to make the decision as the professionals in that space where we know an audience will not appreciate it because it deters from the content, the story we are trying to tell. I think once we had that conversation with those young people, they understood it and perhaps that also helped them better understand creative practice and making work for specific audiences. Reflecting on this, what we could have done better is to involve the young people in that decision-making process and have that conversation earlier.

Alice: Do you think, Anna, that the kind of the relationship that you'd built up to that point with the young people helped in terms of them understanding the clear intention behind the work and your decision?

Anna: Yeah, I think that's a really good point. We have known these young people for coming up to 7-8 years and we built up positive relationships and solid trust with them over that time. They know – at least I think they really know – that we are looking out for their best interest and our intention is always to make good theatre as professionally as possible with them (Glarin, 2020). I think we had established that trust between us and that's probably why they listened to us. I think it might have felt very different to them if we'd been in a different setting with a more traditional adult-and-young-person dynamic.

Alice: Yes, I agree. My practice does take place in a classroom context, also with teenagers, whom I describe as my co-researchers. And I'm quite explicit about that, and that the process is going to involve introducing them to something completely new, asking them to think about what research is and how it fits within the context of the school. Within the co-research, everyone's ideas are considered and their input truly valued, which is not always the case in a school context (Lundy, 2007). Once they experience this in a consistent manner, they begin to trust the process.

Matthew: Exactly, working with young people feels and looks very different according to where we are doing it. The bit I'd like to come back to in your moment of practice, Alice, is the striking phrase the young people use when they say »we are not human«. Is that knowingly teenaged hyperbole on their part? Are they playing with that notion or taking it seriously?

Alice: I think, for them, maybe they'd never had the opportunity to consider human rights, or research rights, or what rights they should have in school. So, I think it was when I started

talking to them about their rights within our research process, and they started contrasting that with their rights within the school. They had a strong awareness of their comparative lack of rights within the school context.

Maybe the phrase was designed to shock, but when I asked a little bit more about it, it was the very enactment of »we can't speak«, »we can't take off our blazer on a hot day«, »we cannot do things that human beings can freely do«. I didn't have to ask very much for them to be able to list things within the school that they felt were encroaching on their human rights. I think it represents a wider school culture within the UK of them being viewed as pupils in big institutions rather than as human beings.

Lucy: I'm thinking about how, in the rehearsal studio, we'd describe that process as »deep listening«, really listening and thinking very carefully about how the context is informing their words. It is resonating with me in terms of how central that is to the practice of co-production.

Alice: In one of the groups I was working with, there was a 13-year-old co-researcher that was very, very quiet. They said they really wanted to be there. They turned up every week without fail, but they weren't really participating. Then, in one of our final sessions together, they said that they were embarrassed to share their thoughts. They felt embarrassed about sharing their voice, they were worried about how it was going to be received or how people were going to respond.

It was quite a vulnerable admission of theirs, I suppose, to say that they actually felt embarrassed. So sometimes it is about noticing, that, okay, this behaviour is telling me something. But what is it saying? What relationship is going on here between me and them? Or between them and their peers? And really paying attention to that.

#### »Voice« and other forms of expression

Matthew: That's really interesting because I know, or I suspect, we all share a suspicion about the phrase »giving voice«, which is often used as a kind of shorthand in the context of youth participation. As applied-theatre scholar Selina Busby writes, the phrase »giving voice« is troubling because it has the potential to simply reproduce existing hierarchies (Busby, 2021). But listening to Alice, it sounds as if, really, co-production is much more about listening. If we are giving anything, it is giving an ear and listening and seriously paying attention to young people. However, what I'm immediately aware of is that we can listen, but can we actually do anything? In your context, Alice, you can't change the school environment, for example.

Lucy: I agree. It makes me think about my participatory theatre practice with children and how I conceive of it as the chance to create a utopian space of sorts. A space where new rules can operate, even if they don't last beyond that. I have to believe that that is enough, that it has value.

As a practitioner, I often wish that I could change a school's culture. I'm thinking of contexts where I've been very disillusioned with the school and all I could think of is, I can't change your life. But what we can do today is to show you that there is a possibility of something else, a different way of being together. And I hope that is powerful as a taste of something different.

Alice: I think it comes back to what Anna was saying about clear intentions. I remember recently a youth co-researcher said, »why ask if nothing's going to come from it?« I think

young people are very used to this idea of sharing their voice or giving voice, but what is often lacking is a response or reply to that. They know that, actually, there might not be this great impact and they're not going to change school culture all of a sudden. But they still want to know that they've been heard. Like you said, Matthew, it is that idea of a listening ear.

Matthew: Young people aren't naive. They know that they can't magically change the world. They know we can't either. But I guess there is also what's been described as »empty participation«, which provides a veneer of choice but results in no meaningful change to outcomes.

Lucy: I think there's a need for transparency, isn't there? Acknowledging our limits. I think that's quite powerful when adults do that in terms of their relationship with young people. In my own work, I've been lucky enough to work with a whole range of different ages of young people, but most recently, I'm working with 3-to-4-year-olds. And this has really challenged me in my thinking about these questions of co-production and voice.

The contexts I'm working in often include children who are starting school with low levels of spoken English. This includes delays in speech development that are being attributed to COVID (Pejovic et al., 2024), and the high numbers of children with English as a second language or Special Educational Needs or Disabilities. For all these reasons, I've found there is an increasing need to listen to things other than words. It's an interesting process that we're in, which is trying to deeply understand the children using an embodied approach to voice.

In my practice, we are inspired by two early-years-education concepts in relation to children's voice: the 100 languages of the of the child from the Reggio Emilia approach (Edwards, Gandini and Forman, 1998) and Montessori's concept that children reveal themselves from their play (Montessori, 1995). Yes, in terms of what they do with their body, but also what they're doing in relation to materials, or to the space. One thing I've found here is that, in terms of conversations or relationships between adult and child, often it is the adults – the nursery educators who come into the space – who are much less confident than the children in expressing with their bodies. There's a sense of reserve here. I've been looking at how we can scaffold an embodied conversation between adults and children. I've been looking at a cycle of offers and responses, using materials, objects and play, and thinking about that sort of dialogical form of embodied exchange.

### On playfulness

Matthew: I think using other forms of expression is a key thing. You're talking there about materials and movement and I've used drawing or model making. Alice, I know you've used different forms to engage young people in research as well. And there is something interesting here about how that enables different forms of voice to emerge.

Alice: Working with young people, I've often found, if I put some Lego on the table or playdoh and suggest we make models, that there's almost a reserve from the young people themselves. I can almost hear them ask, »You want me to play?« It's crossing the threshold into something not allowed. But I think it is really important to make that movement and, generally, in every session we reach a playful, creative place. That might be that we explore an idea using Lego, such as building models of what their ideal school would look like or creating a space where their rights are enacted.



Often, I will notice different things emerging which will feed into the rest of the work that we do together. What it does reveal is a lot of the interplay between the young people themselves. They will share ideas, and they will have differences, but there's something really fruitful in that and we can work through it together. And because it's with Lego, there is maybe less pressure to answer in a certain way, which I think works really well, particularly for that age group of teenagers that are very aware of their identity and getting things right and getting things wrong and standing out from the crowd. It almost allows them to do that without any attachment to the wider school culture.

Lucy: Different ways of doing things are important I think, in terms of how adults and children interact together. There is an exercise I use, called the Magic Glove Game, where somebody – adult or child – puts on a pair of gloves and everybody else has to follow how their co-player moves with hand gestures. This playfully scaffolds an embodied conversation. It is a way of making visible what I call your embodied voice, and it shows the child that we are listening and paying attention. I wanted to make it clear to the children that they have some control, that you have agency, that you are powerful in this way. That's why we use this Magic Glove Game, because then they could know they had control, as they could see it in real time, reflected back to them immediately by the response of the adult. I think when we first played the Magic Gloves Game, it was a real aha moment, particularly for some of the children with SEND [special education need or disabilities] or English as a second language. It suddenly became much more transparent to them how they were powerful within our co-creative process.

Anna: I like that word, co-player, what a great word. Is that what you use to describe the adults in the space?

Lucy: That's the way I've started thinking about it. I use a lot of games in my work. I'm really interested in what you were talking about, Alice, about that the lightness of play and how useful that was in your process. I think that the term co-player is useful to keep in mind because we can get quite weighty with things sometimes. You know, thinking, we've got to honour all these children's ideas or the voice of the young people. But we're in the process too, right? Working it out, together, as we go along. And actually, there's a lot of joy to be had in those sessions, isn't there?

Matthew: I've written about playfulness as a research method (Reason, 2022) and how play or creativity might be commonly seen as an icebreaker or something fun and engaging. But actually, I think it's got a lot more things going on. Playing is a relational practise. In the examples you're giving, Lucy, where you are co-playing, you are engaging with each other as humans in a really significant sense. There is a give and take, a collaboration, a world building, whether at the level of manipulating Lego bricks or the Magic Glove Game.

As well as that, I think play allows emergent thinking. We develop and discover things that we didn't know we knew before we started and there's something really important in a research process to allow space for people to engage with imagination or future thinking or exploration through playfulness. It generates new ideas, new thinking, new connections between things. When we talk about voice, that sometimes implies that these young people know what it is they want to say before they say it, and that isn't the case. The workshops, the processes, the art explorations, the questions that we ask are spaces in which to think, as well as spaces to talk and express their experiences and opinions.

Alice: Absolutely. In the project I described earlier, it was through engaging with creative processes and explorations that we discovered how the youth co-researchers wanted to focus their research questions on identity, belonging and inclusion within spaces in school. We wouldn't have reached these insights without the model making and the emergent thinking.

Lucy: I don't know how to say this in words, so you'll have to imagine me doing a hand gesture. When I think of play and emergent thinking, I think about how it allows us to work from the inside out in all directions at once. A bit like a conker [a horse chestnut tree seed] with all the spikes exploding in every direction at once. I think that feels quite different to spoken or written voice, which is a much more linear structure and a more linear form of thinking. This way of working with play is also really useful for us in that it addresses this power balance a little bit. In some ways, it forces us, as adults, to have less control about where that conversation goes, which I think is a very useful place to be.

#### A real conversation

Matthew: We've used the word »conversation« several times, talking about conversations between adults and children in particular. There is something really interesting about the word and both what it might be in practice and what it might ideally imply. I remember listening back to some transcripts of early interviews I did with children and cringing because, quite often, I fell into a slightly teacherly relationship of asking questions which I already knew the answers to. And that's not a conversation. It doesn't produce Buber's notion of a conversation having genuine surprise in it (2002). We need to think about how that moment can be a genuine encounter between an adult and child that isn't rote or isn't question and answer. A genuine conversation rather than something that replicates hierarchical relationships between adult and child.

Lucy: I agree. In all our example moments, I see how we are trying to escape pre-defined roles and instead find a meeting point between adult and child. I view this point as a nexus of discovery, for both adult and child. I think that's why I'm interested in co-creating with adults and children together. It's to open something up and to experience it in new ways. I think that finding structures that allow for that newness and discovery to come in is very important.

Anna: Yes, and I guess, in terms of ways of structuring that discovery, the work that I do is often focused on what's going on in the young people's lives at that moment. The questions we tend to ask quite a lot are »What are you thinking about right now? What's going on in your head, in your mind, at this moment in time? What are you talking about with your friends?« Because we have no idea what that is and anything could be thrown into the space, so anything they tell is likely to be met with genuine surprise. We can have ideas of what we think it might be, but that's usually wrong because we don't live in their world. But it usually sparks interesting conversation, and we have no idea where it's going to lead. And again, yes, it's about the opening up and engaging in that deep listening to what they're bringing into the space.

Lucy: It is a special opportunity to be invited into a world that is sometimes shut off to us as adults and to be invited into a child's world through this kind of playful conversation you describe. I think, as a society, we often look at children as mini-adults, but this offers quite a different way of engaging with children and their culture.

Anna: Yeah. And I think it comes back to the fact that I like to operate on the assumption that they are the experts in their lives. I haven't got a clue what it is like to be a young person today, so I need to sit down, shut up, listen and learn. And that's quite liberating, to come into a space where you're supposed to be the adult and the leader and know it all and just say, actually, I don't. So, you tell me, and we can go on this journey of exploration and discovery together. It's basically about acknowledging and celebrating the perspectives of others. Young people often respond well to that because, by society's norms, that's not how children and young people are usually treated.

Matthew: But if we are only listening, is that a conversation? If we're facilitating children's voice or children's fascinations, then in some ways we are just replicating another kind of divide between adults and children. So, maybe we need to enable children to get that surprise and conversation from us in return? You know, those genuine encounters need to be in both directions, and I think that's really key.

Lucy: I agree. In my practice, I suggest that we bring all that we know into the space, and we offer it out as a creative springboard to leap from together. Sometimes, there is a sense that artists feel that they can't do that, as if that wouldn't be honouring a child-led process. But I think this potentially creates a strange power imbalance where one, the child, is expected to be free to do whatever they like, and the other, the adult, is more restrained or tied to something that's invisible to the rest of the group.

Matthew: And that's the art practitioner's equivalent of the teacher asking the question to which they already know the answer, isn't it?

Lucy: That's right, yeah. I think it's interesting because authenticity has come up as a thread throughout this conversation, and I know that's a loaded word, but perhaps the work we're doing is about working towards an authentic relationship. I'm interested in how I can work with children in artistic collaborations, asking »where do my fascinations meet your fascinations?« Finding out how can we work alongside each other in some form of radical participation.

### Embracing unknowns

Matthew: I suppose one of the things I was interested in, in my moment of practice, is that question of what do we, as adults, as researchers, or practitioners, what do we want? Sometimes when we go into these encounters, while we might not necessarily admit to it consciously, we do want certain things from children. One of the things I was thinking of is Jacqueline Rose's book, *The Impossibility of Children's Fiction*, in which she writes something along lines of that children's fiction is what adults want or demand of children (1994). As in, adults demand of children is for them to be full of imagination and play and wonder. You know, all those kinds of things. So, in the case of my moment of practice, we wanted children's responses to the dance performance to be full of empathy and engagement and wonder. That's what we as adults want when we take children to the theatre or to the gallery. And when they scribble a page black and say it was cruel and horrible, it kind of destroys that. And I'm not denying those values at all, or the importance of those values, but just we need to recognise that they are in some sense constructions or adult imaginaries and, certainly, to apply them to all children, all of the time, is an adult imposition.

Lucy: I think that it is interesting to think about clashing expectations. In my work, we seek to set up free-flowing exploratory sessions, where there's a sense of shared leadership, but

on one occasion, one of the children started organising all the other children. She took control and set up a playing-house-type game where she took all the instruments that we were exploring freely and turned them into lollypops that she, as the little mum, was giving to each of her children. This was counter to the kind of play we as adults had intended and it was interesting looking at that, thinking, yeah, whose agenda wins out?

Anna: I think this happens all the time because, like you say, Matthew, we always come in with our own expectations and our needs and our wants. And for me, my research has also become about interrogating my own intentions, taking a step back, reflecting on what it is that I want when I walk into a space. And actually, trying to let go of that and just see what unfolds, to enter the unknown. That's scary and really hard to do, but the more I think about it and reflect on it, the better I get at doing it, and the more excited I am about the prospect of working within the unknown.

Lucy: I concur with the ideas we're talking about, that balancing of being prepared while also being ready to see how things unfurl within the room. In the early stages of my career, I would create very detailed workshop plans but slowly, over the course of my practice, I've adopted what an educator I worked with called the »snakeskin-up-your-sleeve« approach. That is, you come in with an open spirit to see what the children bring into the session, knowing that, if nothing happens, then you've got something up your sleeve that you know, no matter what, will work as a stimulation or provocation. Of course, you rarely need to draw out the snakeskin, but it's there just in case.

#### Articulating the experience?

Matthew: Something about all this makes me think about how, as a researcher, it is difficult to account for these kinds of things. These things that we know are going on within a space – the relational, the playful, the ephemeral, the silences as well as the words. However, in an academic article, or even, if we're kind of lucky, other forms of publication, how do we account for or communicate that a young person's voice was contained in a glance between two young people where they kind of give each other the side eye in response to something an adult said? Or how do we account for the experience of control and voice in the examples you're giving, Lucy, which are embodied and gestural and constitute an explosion in all sorts of multiple directions, like a conker shell. But because we are researchers, these experiences somehow have to be captured and communicated. And that's a real challenge, isn't it?

Alice: Yeah. I mean, I think I've only managed to do that within my reflective journals, where I try and capture as much as I can, in notes, of what I felt, what was witnessed, what was the mood, what the room felt like.

Anna: That's kind of the way that I document as well. It's just writing things down and journalling and noticing or observing and making sure that I record that somehow, and reflect on it. But I know that it is just my perspective, it is my observation of what I saw and what I felt and maybe it was experienced very differently by other people. How do I capture that?

Lucy: In terms of how to capture things, I use video a lot, and I like using photography, but it doesn't capture everything. I've also been lucky enough to have an educator present within the space, providing additional eyes to reflect on what is happening, to add a sense

of context or simply another voice. Sometimes I've given the educator a camera, to capture moments, and then they've added their annotations or memories to that moment.

Matthew: What we're talking about, I guess is capturing the affective experience. Affect being the felt, bodily, sensorial experience. We might capture the content of what young people say, but equally we need to capture the feeling. And we can witness that, but we can also ask the young people to reflect on that as well. And that's something I know you've tried to do, Alice, inviting young people to use an emotion-word structure (Dewar et al., 2009; Little, 2025) to reflect on their experiences as co-researchers.

Alice: Yes, for young people, they can struggle to articulate what their relationship to research is or how the process feels for them. I use an exercise where I ask them to select »emotion words« as a framework to pinpoint different aspects of their experience of the process. Like, what did it feel like to be recruited to the research? Or what are their feelings about what it might be possible to change? What I've found is that the co-researchers often work together to discover and unpick how they felt. One time, they shared that they felt vulnerable, but actually it was a good vulnerable, and another time a co-researcher described the experience as making them feel »royal«, which really encouraged reflection about the value of the experience for them.

#### What is our role?

Matthew: I'm interested in what roles we think of ourselves as having, within these spaces and in relation to voice. I guess our formal role, the reason why we're in these spaces, is as researchers and for Anna and Lucy also as arts practitioners. But do we have other roles? You know, I suppose, for me as a researcher, I'm interested in finding out and sharing and generating knowledge. But that always is also accompanied by a why. Why am I doing this kind of research in this kind of way? And often, it is about researching with people whose experiences aren't heard and aren't listened to. And I'd include young people within that. There is a question of epistemic justice here (Fricker, 2007). So, the research role is also always accompanied by a kind of politics.

Anna: For me, it all stems from the principle that young people should be taken seriously and met for who they are, where they are right now. Rather than, you know, this criticised and outdated notion that they are »adults in training«, that adolescence is simply an »in-between stage« (see Oakley, 1994; Water, 2018; Coyne & Carter, 2018). Young people are valid and valuable for who they are right now, at any given time, and as adults we perhaps need to start appreciating that a bit more and make conscious efforts to meet them where they are. My approach is based on that ideal, I see you and I want the rest of the world to see you, and celebrate you, for who you are right now.

Alice: I'm constantly questioning my role in every single session. I feel it changes. I do at times take on the »least-adult role« (Mandell, 1988; Fitzgerald, 2021), but the more work I do, the more I see myself in an »other adult« role. Young people have adults around them all the time, parents, teachers, who have expectations of them or who demand certain things of them or ask certain questions of them. I want to be other to those. In fact, one youth co-researcher summed it up perfectly and they said we were »working alongside«. That is my intention every time. I'm here. I'm alongside. Where are we going together? How can I be the other adult that enables that to happen? And I think that works.



Lucy: I feel quite emotional hearing you say that, Alice. It really echoes with my experience. There is something about being in this alongside relationship, as you describe it, that creates a dynamic that we don't have access to very often in our everyday lives. I think it allows us to relate to each other in new ways. It's a different experience for the children and young people we're working with, but it can also provide us, as adults, with the chance to experience something of that freeness for ourselves.

## References

- Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. Routledge.
- Busby, S. (2021). *Applied Theatre: A Pedagogy of Utopia*. Bloomsbury.
- Coyne, I. and Carter, B. (Eds.) (2018) *Being participatory: Researching with children and young people*. Springer International Publishing.
- Dewar B., Mackay R., Smith S., Pullin S. and Tocher R. (2009). Use of emotional touchpoints as a method of tapping into the experience of receiving compassionate care in a hospital setting, *Journal of Research in Nursing*, 15(1), 29-41. <https://doi.org/10.1177/1744987109352932>
- Edwards, C.P., Gandini, L. and Forman, G.E. (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections*. 2nd ed. Greenwich, Conn.: Ablex Pub. Corp.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Glarin, A. (2020). Whose Story Is It Anyway?: Reflections on Authorship and Ownership in Devised Theatre Making and Ethnodrama with Young People. *ArtsPraxis*, 7(1), 14-24.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. and Bottrell D. (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. Sage.
- Little, A. (2025). The 'Dear Researcher' workshop on participatory research spaces at the BERA 2024 conference: Insights and practical examples of researching with youth co-researchers. 21 Feb 2025. Available: <https://www.bera.ac.uk/blog/the-dear-researcher-workshop-on-participatory-research-spaces-at-the-bera-2024-conference-insights-and-practical-examples-of-researching-with-youth-co-researchers>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind: with a new foreword by John Chattin-McNichols*. 1st ed. Henry Holt.
- Oakley, A. (1994). Women and children first and last: parallels and differences between children's and women's studies. In B. Mayal (Ed.) *Children's childhoods: observed and experienced* (pp.13-32). Falmer Press.
- Pejovic, P., Severino, C., Vigário, M. and Frota, S. (2024). Prolonged COVID-19 related effects on early language development: A longitudinal study. *Early Human Development*, 195. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2024.106081>.
- Reason, M. (2022). Playful Research. In M. Omasta and D. Snyder-Young (Eds.), *Impacting Audiences: Methods for Studying Change* (pp. 203-14). Routledge.
- Rose, J. (1994). *The case of Peter Pan, or, The Impossibility of Children's Fiction*. University of Pennsylvania Press.

Water, T. (2018) Ethical issues in participatory research with children and young people. In I. Coyne and B. Carter (Eds.) (pp. 37-56), *Being participatory: Researching with children and young people*. Springer International Publishing.

### Biographies

*Lucy Cassidy is a theatre maker and PhD student at York St John University (UK). Her research, in collaboration with Theatre Hullabaloo and The Unicorn, focuses on co-creating theatrical play installations with very young children using participatory and practice-led methodologies. She has over twenty years' experience in experimental and children's theatre, with work presented internationally, including at the National Review of Live Art (UK) and the World Festival of Theatre for Young Audiences. She is Artistic Director of Aurora Theatre. Further information is available at [www.lucycassidy.co.uk](http://www.lucycassidy.co.uk).*

*Anna Glarin is in the final stages of completing her PhD with York St John University (UK). She is interested in a witness-centred practice and the tensions of the complex space shared by adults and young people. Her research is an exploration of the potential and possibilities of making theatre with young people. Anna has had two peer-reviewed papers published to date and serves on the editorial board of online journal ArtsPraxis.*

*Alice Little is a part time postgraduate researcher in her 5th year at York St John University (UK). Her research explores how children and young people experience engaging as co-researchers and how we can build meaningful spaces for youth co-research. Alice adopts a young people as researchers approach within her research and is currently exploring how this approach can be utilised within English school settings.*

*Matthew Reason is Professor of Theatre and Director of the Institute for Social Justice at York St John University (UK). His research focuses on politically and socially engaged arts practice, audience research and co-productive and participatory research methodologies. Recent publications include the Routledge Companion to Audiences and the Performing Arts (co-edited with Conner, Johanson and Walmsley, Routledge 2022). His current research uses creative, inclusive methods to work with learning disabled and autistic artists to explore the themes of identity, representation and voice. For further information visit [www.matthewreason.com](http://www.matthewreason.com)*

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Anna Damkjær Herløv Hansen

## At skabe et rum, hvor børn tør dele

### Resumé

Artiklen beskriver, hvordan DR arbejder med at involvere børn i udviklingen af public service-indhold. Den peger på en række metodiske principper, herunder betydningen af at etablere trygge og tillidsfulde rum – ofte i børnenes egne hverdagsmiljøer – som forudsætning for meningsfuld deltagelse. Artiklen fremhæver desuden vigtigheden af transparens omkring formål og anvendelse af børns bidrag samt de etiske og metodiske udfordringer, som kan opstå i processen. Erfaringerne viser, hvordan børn kan blive aktive medskabere af indhold, der opleves relevant for dem. Artiklen bidrager dermed med praksisnære erfaringer, som kan inspirere andre institutioner til at arbejde meningsfuldt med børns stemmer i medieproduktioner.

*Nøgleord: Brugerinddragelse; involvering af børn; DR; B&U; workshops; facilitering; meningsfuld deltagelse.*

Det er ikke en selvfølge, at voksne evner at skabe de nødvendige betingelser for, at børn føler sig trygge nok til at åbne op – særligt ikke i mødet med en fremmed. Etableringen af et trygt og tillidsfuldt rum udgør derfor en grundlæggende forudsætning i DR's brugerinvolverende arbejde med børn, da det muliggør meningsfuld deltagelse og kvalificerede input til indholdsudviklingen.

Danmarks Radio (DR) har gennem det fireårige medieforlig (2023-2026) en forpligtelse til at imødekomme og engagere børn og unge som en del af sin public service-opgave. Dette indebærer blandt andet et særligt ansvar for at producere indhold, der får børn og unge til at føle sig set, hørt og taget alvorligt. For at kunne leve op til denne forpligtelse er det afgørende at skabe trygge rammer for dialog og deltagelse, hvor børn og unges perspektiver inddrages på en måde, der opleves meningsfuld for børnene og for DR. Denne artikel præsenterer metodiske erfaringer til at etablere trygge rum for børns stemmer og fortællinger i forbindelse med udvikling af public service-indhold målrettet børn.

### Indtagelse af rummet fra start

I det praktiske arbejde med brugerinvolvering peger DR's involveringsfacilitatorer på, at tryghed oftest etableres bedst i barnets egne, vante rammer – og særligt i de første minutter af et møde.

Derfor rekrutteres børnene sjældent ind i DR's egne lokaler. I stedet foregår involveringen i deres daginstitution, skoleklasse eller andre hverdagsmiljøer. Når DR flytter involveringsrummet ud til barnet – og ikke omvendt – skaber det grobund for mere ærlig, umiddelbar og værdifuld feedback.

DR's tilgang til involvering kan udefra synes både omfattende og ressourcekrævende. Og det kræver også planlægning og forberedelse at tage dele af programudviklingen med ud i felten, men netop dette greb er med til at sikre en højere kvalitet af de input, som der udvikles videre på. Det er i mødet med børnene på deres præmisser, at de stærkeste indsigter opnås.

Facilitatoren vil altid indlede samtalen med en icebreaker, og selvom denne type aktivitet umiddelbart kan virke simpel, er det DR's erfaring, at netop dette har betydning for, hvordan det enkelte barn deltager videre frem i processen. Som konkrete eksempler kan det være afvæbnende at spørge ind til barnets kæledyr hjemme hos familien, hvordan der ser ud hjemme hos barnets bedsteforældre, eller hvad barnet bedst kan lide at spise. Det centrale er, at barnet får mulighed for at fortælle noget, det selv oplever som ufarligt og meningsfuldt.

Ligeledes er det DR's erfaring, at det har betydning for børnenes deltagelse og selvtillid i processen, at de anerkendes som eksperter i deres eget liv og deres egen alder – ved at tydeliggøre, at deres perspektiver er værdifulde, netop fordi de er børn.

### Børns ret til at vide, hvad deres bidrag bruges til

Der eksisterer flere meget forskellige tilgange til børneinddragelse, involvering og samskabelse, alt efter hvilken institutionel praksis, der er tale om. I DR's tidligere arbejde med børn var tilgangen primært inddragende, hvilket betød, at fokus i højere grad lå på at indhente børns reaktioner som en form for bekræftelse af den faglige og produktionsmæssige retning. I denne tilgang var barnet ikke centrum for udviklingen, men snarere en instans, der skulle validere indholdet.

Erfaringen har imidlertid vist, at denne form for inddragelse sjældent opleves som meningsfuld af børnene selv. At inddrage sin målgruppe på en måde, hvor deres bidrag

primært tjener en bekræftende funktion, er heller ikke i overensstemmelse med public service-idealet.

Løbende og systematisk feedback fra børn har over tid tydeliggjort, at transparens vedrørende formålet med samt anvendelsen af deres input er afgørende for, at de opfatter deres deltagelse som meningsfuld. Når børn informeres om, hvad deres bidrag konkret bruges til, hvor det ender, og hvilken betydning det får, styrkes både deres motivation og oplevelse af at blive taget alvorligt. F.eks. informerer DR børnene om, at de i løbet af dagens session får mulighed for at påvirke, hvilke tematikker, der skal indgå i kommende episoder af fiktionsserien *Klassen* på DR Ultra. Børnene krediteres i rulleteksterne, og i den bedste version af forløbet følger DR op ved at vende tilbage til klasselæreren med resultatet af deres input, så børnene tydeligt kan se, hvordan deres bidrag har fået konkret betydning i det færdige indhold.

Tydeligheden omkring formål og anvendelse kan altså være med til, at børnene engagerer sig i processen – ikke blot som deltagere, men som ligeværdige bidragsydere og forbrugere.

#### Tillid opstår, når den voksne deler først

Som public service-institution må DR løbende forholde sig til komplekse og tabubelagte emner som angst, pubertet og sorg – også i formater målrettet børn. DR har derfor udviklet og afprøvet håndgribelige værktøjer, f.eks. en sort boks, hvor børn kan dele tanker og hemmeligheder anonymt. Tilliden til boksen opstår dog sjældent spontant. Derfor kan det være en god idé, at den voksne selv tager det første skridt – f.eks. ved at dele noget sårbart fra sin egen barndom, som at have gemt sin madpakke af frygt for at blive drillet. En sådan åbenhed kan skabe et spejlingsrum, hvor barnet føler sig mødt og får mod på selv at dele. Denne tilgang styrker trygheden, men kalder samtidig på en metodisk opmærksomhed, da barnets respons kan formes af den voksnes eksempel. Det understreger behovet for etisk bevidste og metodisk gennemtænkte greb i arbejdet med børn som kilder i medieproduktioner. Derudover er det væsentligt at være opmærksom på, at børnene ikke må efterlades i en sårbar position efter deltagelsen. Det kan derfor være hensigtsmæssigt at orientere en klasselærer om de temaer, der er blevet berørt, eller at henvise til relevante støttetilbud, såsom Børnetelefonen.

#### Barnets stemme kræver faglig ydmyghed – og mod til at lytte åbent

Hos DR har det i praksis vist sig, at der er en tendens til, at voksne – bevidst eller ubevidst – søger bekræftelse frem for indsigt. I mange år har det været en naturlig del af den kunstneriske frihed, at værket er et udtryk for kunstnerens egen fortolkning. Men når det handler om at formidle børns stemmer og erfaringer, stiller det krav om en mere åben tilgang, hvor involveringen ikke bliver kunstnerens projekt alene, men i stedet et rum for barnets autentiske fortælling, og en efterfølgende faglig vurdering af, hvordan den kan implementeres i det endelige indhold.

Derfor opstår der i dialogen med barnet en risiko for, at den voksne stiller ledende eller lukkede spørgsmål, som barnet intuitivt svarer bekræftende på, idet børn sjældent udfordrer en fremmed voksen i en asymmetrisk relation. Et konkret greb, der i praksis har vist sig virkningsfuldt i forhold til at modvirke denne effekt, er at prioritere hv-spørgsmål – særligt »hvorfor«, som inviterer barnet til at nuancere og forklare sine oplevelser og valg. Det er ikke barnets ansvar at producere brugbare idéer – det er den voksnes ansvar at skabe trygge rammer, hvor barnets idéer kan blive brugbare.



Et eksempel: I forbindelse med en faciliteret test af *Ro På!* til DR Ultra fortalte et barn, at programmet var »godt«. I stedet for at lade udsagnet stå som noget entydigt positivt, stillede DR's facilitator et opfølgende spørgsmål: »Hvorfor synes du, det var godt?« Barnet svarede: »Det var godt – men jeg forstod ikke, hvorfor jeg skulle se det«. Udsagnet pegede på en uklarhed i programmets præmis og relevans for målgruppen. På baggrund af denne indsigt blev programmet – i samarbejde med produktionsselskabet, redaktøren og ledelsen – finjusteret. Blandt andet blev formidlingen af programmets intention og præmis skærpet, herunder et tydeligere anslag og en speak, der satte programmets formål ind i en klar kontekst.

Den mekanisme, hvor skaberen bevidst eller ubevidst ønsker bekræftelse, og derfor ikke får spurgt opfølgende, rejser en væsentlig metodisk og etisk problemstilling: Ønsker man ægte involvering, eller søger man blot at få bekræftet de idéer og formater, man allerede har defineret? Hvis barnets stemme skal være andet og mere end et legitimeringsværktøj, må skaberen af indholdet og facilitatoren af workshopen acceptere, at barnets input ikke altid passer ind i det allerede eksisterende koncept – og at barnets tanker og spørgsmål i visse tilfælde bør danne grundlag for selve udviklingen.

Dette forudsætter dog, at man evner at arbejde differentieret med begreber som inddragelse, involvering og samskabelse<sup>1</sup>. Det er tre beslægtede, men ikke sammenfaldende, tilgange, der hver især stiller forskellige krav til graden af processtruktur og forventningsafstemning. I DR's erfaring er denne kompetence endnu ikke fuldt integreret i produktionskulturen. En mulig løsning kan være at etablere en fælles involveringsstrategi med målgruppen som medskabere – herunder at man i fællesskab definerer succeskriterier og graden af indflydelse på forhånd.

#### Hvorfor er det særligt vigtigt nu?

I en medievirkelighed præget af stigende konkurrence fra globale aktører, kan det være fristende at antage, hvad børn har brug for, læne sig godt op ad den kunstneriske frihed, som altid har båret børne- og ungeindhold, eller trække på egen nostalgi. Erfaringerne peger på, at når børn ikke oplever sig taget alvorligt eller genkender deres egne perspektiver i indholdet, søger de i stigende grad mod andre platforme og fællesskaber, hvor deres stemmer i højere grad inviteres indenfor. Men når børnene langsomt forsvinder og finder genkendelse i en mere autentisk virkelighed andre steder, kan en del af svaret være at spørge målgruppen selv – og rumme den kompleksitet, der følger med: at rekruttere, skabe trygge rum, forberede sessions, bearbejde inputs og integrere indsigter. For hvis vi vil skabe indhold, der opleves som relevant for den generation, vi er ved at miste, må vi så ikke også have modet til at lade dem være med til at forme det?

#### Noter

1. Differentieringen mellem begreberne inddragelse, involvering og samskabelse beskrives i antologien *Alliancer*, kapitel 15: At kende sin målgruppe. DR bevæger sig i praksis mellem inddragelse – hvor børn har minimal medbestemmelse – og involvering, hvor de i højere grad har indflydelse på præmis, handling og revidering. Derudover har DR projekter og kampagner, som f.eks. Alle ord tæller: Klassen skriver, hvor børnene fungerer som konkrete medskabere, og processen reelt er samskabende.

### Referencer

- Damkjær Hansen, A., & Skov Hansen, M. (2024). Kend din målgruppe. I Quist Henkel, A. & Christensen, N. (red.), *Alliancer: Børn, voksne, litteratur og medier* (s. 173-184). Hans Reitzels Forlag.
- Kulturministeriet. (2023). *Medieaftale for 2023-2026: Samling om frie medier og stærkt dansk indhold*. Kulturministeriet.

### Biografi

*Anna Damkjær er senior indsigtspecialist og tidligere redaktør for DR's børne- og ungeinddragelse. Hun har udviklet mange af de processer, strukturer og metoder for involvering, som DR konsekvent bruger i forbindelse med udvikling af indhold til Ramasjang, Ultra og P3. Anna har arbejdet i DR siden 2015, og har blandt mange projekter stået i spidsen for f.eks. børneinddragelse på fiktionsserien Klassen på DR Ultra. Derudover er hun medforfatter på antologien At kende sin målgruppe, konsulent ved Manuskriptsolen for Børnefiktion og en del af følgegruppen or BØV – Børns møde med den nationale kulturarv.*



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Mette Langeberg Lund

## Det handler om at være menneske: Om kunst, børn og nysgerrighed – portræt af Michael Hansen, leder af Børnenes Værksted på SMK

### Resumé

Artiklen tegner et portræt af værkstedsleder Michael Hansen og hans næsten tre årtier-lange arbejde med Børnenes Værksted på Statens Museum for Kunst. Med udgangspunkt i et interview fra foråret 2025 undersøger artiklen, hvordan åbne processer, materialebaserede eksperimenter og børns egne perspektiver har været centrale i mødet mellem børn og kunst. Gennem konkrete eksempler vises, hvordan værkstedet fungerer som et praksisrum, hvor sansning, leg og refleksion forbinder børns hverdagsliv med museets kunst og kulturarv. Michael Hansens praksis kan ses som et konkret eksempel på, hvordan de institutioner, der er med i BØV-projektet, arbejder formidlingsmæssigt med at skabe rammerne for børns møde med den nationale kulturarv.

*Nøgleord: Kunstformidling; børns deltagelse og medskabelse; kreativitet og leg; kulturarv.*

På Statens Museum for Kunst (SMK) har Børnenes Værksted været et af museets mest centrale tiltag for børn siden 1998. Her mødes børn med kunsten ikke blot som beskuer, men som aktive skabere. Værkstedslederen Michael Hansen, der i sommeren 2026 træder tilbage efter næsten tre årtiers arbejde, har været en central drivkraft i denne praksis. Hans tilgang har sat et tydeligt aftryk på både museets formidling og på de mange børn, der gennem årene har besøgt værkstedet.

Dette portræt tager udgangspunkt i et interview med Michael, der har været medlem af BØV's projektgruppe. Samtidigheden mellem afslutningen på et langt arbejdsliv i Børnenes Værksted og afslutningen på BØV-projektet danner rammen for samtalen. I interviewet har vi bedt Michael se tilbage på og reflektere over værkstedets udvikling, dets grundlæggende værdier og det aftryk, han har ønsket at sætte i mødet mellem børn og kunst.

### Ramt af kunst

Egentlig var det meningen, at Michael skulle være kirurg. Medicinstudiet var i fuld gang på Odense Universitet (som det hed dengang), da han en dag besøgte Fyns Kunstmuseum, og her blev han med egne ord ramt og måtte sadle om. Det blev i stedet til en uddannelse ved Den frie Lærerskole i Ollerup, hvor han kunne videreføre det nye blik på kunsten, samtidig med at han selv blev udøvende kunstner. Denne baggrund har haft stor indflydelse på Michaels tilgang til og mission med Børnenes Værksted på SMK: At kunstmødet og værkstedsarbejdet skulle være to sider af samme oplevelse. Men det, der for alvor har drevet ham i alle årene, er lysten til at videregive et stof – samtidig med glæden ved selv at være skabende. Siden er glæden ved at opleve kunst sammen med børnene blevet en essentiel byggesten i værkstedets DNA.

### Etablering af Børnenes Værksted

Oprindeligt blev Børnenes Værksted etableret i forbindelse med Børnenes Kunstmuseum som led i en strategisk indsats for at engagere børn og familier i kunsten. Udgangspunktet var, at de temaer, der blev behandlet i Børnenes Kunstmuseum, også kunne udfoldes kreativt i værkstedet. Denne grundtanke lever fortsat: at knytte mødet med kunstværkerne til en skabende aktivitet, hvor børnene selv kan undersøge, bearbejde og reagere på det, de har oplevet.

I praksis kan forløbene tage mange former. Nogle gange bevæger børnene sig rundt på museet sammen med en formidler, andre gange sammen med deres medfølgende voksne eller på egen hånd, og mødet med værkstedet kan ligge både før og efter besøget i udstillingerne – eller stå alene som en selvstændig oplevelse. Fælles er, at værkstedsaktiviteterne inviterer børnene til at gå på opdagelse i museets samlinger ud fra overordnede temaer som fx venskab, kærlighed eller liv og død, på tværs af udstillingerne.

### Åbne processer og kunstforståelse i Børnenes Værksted

Michael beskriver Børnenes Værksted som et sted, hvor arbejdet med kunst tager form gennem åbne processer snarere end faste instruktioner. Der findes ingen facitlister og ingen fastlagte veje til et bestemt resultat. »Jeg udstikker aldrig nogen vej, som børnene skal følge for at lave noget specifikt. Jeg giver dem mange muligheder,« forklarer han. Ved at præsentere børnene for mange forskellige materialer og kunstværker håber han, at de selv mærker, hvad



de finder interessant, og hvad der ikke umiddelbart appellerer til dem. Som han formulerer det: »Kunst er jo ikke bare pæn dekoration på væggene. Det handler om det liv, vi lever«.

I værkstedet opstår der ofte særlige processer, når børn vælger at arbejde i andre retninger end dem, der indledningsvist er blevet foreslået. Materialer som ispinde, tændstikker, skumgummi og farver fungerer som udgangspunkt for eksperimenter, hvor børnene selv træffer valg undervejs. Michael understreger vigtigheden af, at børn selv tager stilling til, hvordan de når frem til et resultat. »Kunst opstår ved at tænke selv,« siger han, og det kan lige så vel ske ved at kigge på, hvad sidemakkeren laver og lade sig inspirere af det. Det handler ikke om at overtage den andens idé, men om at indgå i en fælles, undersøgende proces, understreger han.



*Gopler i Børnenes Værksted Foto: SMK*

### Et inspirerende rum

Værkstedet er langt fra sterilt og systematiseret. Ifølge Michael må der gerne være maling på gulvet, materialer i bunker og halvfærdige projekter hængende på væggene. Rummet i sig selv giver plads til sanselige undersøgelser af materialer og udtryk, og det fungerer som en del af inspirationen: »Man bliver inspireret af de ting, der allerede er i rummet. Ligesom man kan blive inspireret af værkerne, kan man også blive inspireret af materialerne,« fortæller han. Mange af tingene er materialer, Michael ikke selv umiddelbart kan se en anvendelse for, men det er netop pointen: at give børnene mulighed for at eksperimentere og udfolde deres kreativitet med alt, der »kunne blive til noget.«

Denne tilgang tager afsæt i Michaels blik på samtidskunst, hvor genbrug og »found objects« – fundne materialer – ikke bare er teknikker, men også en måde at åbne for nye idéer og refleksioner. Elektrikerrør bliver til insekter, papstykker til skulpturer, og gamle ting fra

storskrald vækker fantasien. Børnene finder mening i materialerne, og Michael ser tydeligt, hvordan de genkender grebet fra kunsten selv.

Han nævner Mollie Haslunds værk med de 53 stole fra en baggård på Nørrebro som eksempel. Her forvandler kunstneren kasserede, hverdagsagtige stole til et værk om forskellighed, genbrug og menneskelige fællesskaber. Børnene forstår hurtigt, at genbrug ikke kun handler om materialet, men om at opdage historier og betydninger i det, andre har kasseret.

For Michael udgør denne proces kernen i oplevelsen i Børnenes Værksted: at arbejde med det uforarbejdede på måder, der åbner for kunstnerisk refleksion og skaber forbindelser mellem børns hverdag og samtidskunst og kulturarv.



*Molly Haslund, 53 stole fundet i storskrald i fem baggårde, Nørrebro, København, april-maj, 2019. Foto: SMK*

### Begejstring og nærvær som metode

Michael tror på, at hans eget engagement og entusiasme er nøglen til at fange børnenes interesse. Det gør det muligt for ham at møde børnene med et åbent sind og en respekt for deres perspektiver og erfaringer, samtidig med at han deler glæden ved kunsten med dem. »Jeg tror, det betyder noget, at de møder et menneske, som ikke er så formelt, og som også kan kommunikere på en måde, der giver mening for dem,« forklarer han. Samtalerne om kunsten ændrer karakter i takt med børnenes alder, og nye begreber og nuancer kan gradvist bringes i spil.

For de mindste børn – vuggestue- og børnehavebørn – bliver introduktionen til kulturarven ofte til en legende, kropslig oplevelse. Et eksempel på det er, når han tager en spand med små skumfisk – klippet ud af liggeunderlag – med op foran Søndergaards *Hav og storm*. Først ser



de maleriet sammen og taler om farver, bølger, og hvad der mon gemmer sig under vandets overflade. Samtalen bevæger sig frit mellem billedets motiv og børnenes egne erfaringer: om de kan lide fiskefilet med remoulade, om fisk er farlige, og om der findes hajer og hvaler derude, hvor havet bliver mørkt. »Det er hele tiden koblingen til deres eget liv,« siger Michael. »Selvom en fiskefilet måske er langt fra *Hav og storm*, så er forbindelsen der alligevel. Det er det konkrete, de kan relatere til.«

Efter snakken spreder han skumfiskene ud over gulvet, og børnene kravler rundt foran maleriet og fanger dem. »De har en fest,« siger han. For Michael er det netop eksempler på det, han kalder lad-kroppen-tale-aktiviteter, hvor legen er den bærende indgang til kunsten. Selv de yngste børn, der endnu ikke har sproget til længere refleksioner, kan gennem bevægelse, stemning og fantasi opleve kunstværket på deres egen måde.

Det legende og sanselige er dog ikke kun for små børn. For de større børn arbejder Michael også med at vise, hvordan kunstens materialer og udtryk har ændret sig over tid. Et eksempel er et værk, hvor høboller og et tørrestativ bliver til kunst. Kunstneren kommer fra det tidligere Jugoslavien, og høet i værket er høstet på en mark, hvor tusindvis af mennesker blev begravet under den etniske udrensning. »Pludselig får noget, der ved første øjekast ser simpelt ud, et enormt alvorligt indhold,« fortæller Michael.

Her trækkes igen tråde mellem børnenes egne reaktioner og den større fortælling, som kunsten kan rumme. For Michael handler det om, at børn oplever, at kunst både kan være sjov, sanselig og alvorlig, og at deres egen nysgerrighed og kropslige tilgang er en fulgyldig måde at forstå den på. »Alle former for kunst skal tages alvorligt, og al kunst har krav på at få en chance. De bedste kunstværker for mig er dem, der giver mig den største modstand. Det må gerne stritte og kræve, at jeg vender tilbage igen og igen for at finde svar.« Med denne tilgang viser han børnene, at kunst også kan udfordre, stille spørgsmål og åbne nye perspektiver, som man først opdager ved at engagere sig.

Børnenes møde med kunsten skal derfor, ifølge Michael, være både inkluderende og understøtte, at børn kan gå i dialog med kunsten på deres egne præmisser – samtidig med at det udfordrer deres kreativitet. Det handler ikke om at gøre det »rigtige« eller forstå alt med det samme, men om at skabe et rum, hvor nysgerrighed, leg og refleksion går hånd i hånd, og hvor børns egne idéer og kropslige tilgang har reel betydning. På den måde bliver museet et sted, hvor børn kan møde kunsten på deres egne præmisser, lade sig inspirere og opleve, at kunst kan være både sjov, sanselig og alvorlig på én og samme tid.

### Børn, kunst og kulturarv

Børnenes Værksted fungerer som en indgang til både kreativ udfoldelse og den nationale kulturarv. Michael understreger, at børnene ikke blot får lov at skabe og eksperimentere med materialer. Der skal hele tiden være en forbindelse til kunstværkerne på museet, både som inspiration og som udgangspunkt for egne refleksioner. Det er på børnenes præmisser, at mødet med kunsten foregår: Deres nysgerrighed, spørgsmål og handlinger styrer aktiviteten, mens voksne og kunstværker fungerer som ramme og inspiration.

»Det handler ikke om at formidle færdige svar eller faste fortolkninger,« siger Michael. »Vi prøver i stedet at skabe et rum, hvor børnene kan engagere sig, eksperimentere og lade egne refleksioner blive udgangspunktet for mødet med kunsten.«



*Leg i Børnenes Værksted. Foto: SMK*

Ligesom børnene kan genkende og lege med materialer som skumfisk eller pap, kan de også begynde at se, hvordan historier og betydninger opstår i mødet med kunsten. På den måde bliver mødet med kunst og kulturarv både håndgribeligt og meningsfuldt: Børnene får mulighed for at forbinde deres egne erfaringer med de fortællinger og materialer, de møder på museet.

I mødet med kunsten er det Michaels erfaring, at respekt for børnenes perspektiver og mulighed for selv at vælge vej skaber både engagement og refleksion. Disse principper – at kombinere frihed, leg og eksperimenter med guidet inspiration – har præget hans arbejde gennem årene, og det er dem, han håber, kan fortsætte, når han fratræder sin stilling.

#### Når stafetten gives videre

Michaels mangeårige arbejde i Børnenes Værksted kan ses som et konkret eksempel på, hvordan møder mellem børn og kulturarv kan understøttes i en museal kontekst. Som en del af SMK har Børnenes Værksted naturligvis været en del af undersøgelsen i BØV-projektet. Gennem observationer og interview er det blevet undersøgt, hvilke møder mellem børn og kulturarv, der udspiller sig i værkstedet. Værdigrundlaget og ikke mindst sammenhængen mellem de kreative aktiviteter og kunsten er tydelig, især i de aktiviteter, der sættes i gang i værkstedet. Vores empiri bekræfter det, Michael har erfaret gennem et langt arbejdsliv, nemlig at der sker noget andet, når børnene får mulighed for en sanselig tilgang til kunsten. Vi har dog også observeret, at i praksis er den tætte sammenhæng mellem værkstedet og



udstillingerne udfordret. Vi ser, at Børnenes Værksted er blevet et selvstændigt trækplaster for børnefamilier. Mange går direkte fra indgangen til værkstedet, og det er tydeligt, at en stor del af børnene agerer hjemmevant i værkstedet. Trods intentionerne om at Børnenes Værksted skulle danne bro mellem børnenes egen kreativ praksis og oplevelse af kunsten, bliver værkstedet en smule isoleret på SMK. Der er stor kontrast mellem værkstedets plettede vægge og hands-on tilgang og udstillingsrummene, hvor der af gode grunde ikke må røres ved kunsten.



*Børnenes Værksted. Foto: SMK*

Der er med andre ord gode muligheder for at arbejde videre med koblingen mellem Børnenes Værksted og udstillingerne, og hvordan denne kobling kommer til at ske i fremtiden, er et åbent spørgsmål. For når Michael træder tilbage, efterlader han ikke et færdigt koncept, men en måde at arbejde på, hvor børns nysgerrighed og eksperimenter fortsat kan danne udgangspunkt for mødet med kunsten. Som Michael selv formulerer det: »Jeg håber og tror på, at vi ved at give børn en oplevelse af, at det at gå på museum er lige så sjovt som at lege på legepladsen, kan give dem en fornemmelse af, at kunsten kan give dem noget – uanset hvor de er i livet.«



**Biografi**

*Mette Langeberg Lund, ph.d., arbejder i krydsfeltet mellem forskning og praksis med fokus på publikumsoplevelser og strategisk oplevelseskommunikation. Med mere end 20 års erfaring fra kulturbranchen undersøger hun, hvordan formidlings- og iscenesættelsesgreb kan understøtte, forlænge eller udfordre den kunstneriske oplevelse. Hendes arbejde er forankret i kvalitative, empiriske og designorienterede metoder, og hun er – ud over at være en del af forskningsprojektet BØV – også tilknyttet Center for Kulturevaluering.*

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Nina Gram

## Når legen leder os, og fantasien er fællessprog – Om Det Kongelige Teaters strategiske arbejde med planlægning og udvikling af børneuniverset i Stærekassen

### Resumé

Artiklen beskriver, hvordan Det Kongelige Teater arbejder strategisk og praktisk med at udvikle et nyt børneunivers i Stærekassen – et hus, hvor leg og fantasi er omdrejningspunktet for mødet mellem børn, voksne og scenekunstens mange udtryk og håndværk. Udviklingen bygger på et børnesyn, der ser børn som kompetente og medskabende individer (»beings«), og hvor værdierne *det legende* og *det fantasifulde* fungerer som styrende principper i både indholdsdesign og formidling. Gennem interviews med chef for børneformidling Gunna Winterberg og børnevært Maja Harrekilde belyser artiklen, hvordan værdierne fungerer som strategisk kompas og pejlemærker under mødet med gæsterne. Artiklen viser endvidere, hvordan åbne processer og samarbejde med »legekammerater« fra andre fagligheder har til formål at skabe et åbent og sanseligt hus for alle børn. Samtidig beskrives de udfordringer, som en traditionsrig kulturinstitution møder, når de stærke driftsmuskler skal pauseres, for at der bliver plads til nytænkning – ikke alene på indholdsdelen og legeelementerne, men i hvert enkelt led og kontaktpunkt, hvor vi møder de nye gæster.

*Nøgleord: Børneunivers; strategi; leg; fantasi; børnesyn; teater; børn; teaterlegeplads; Det Kongelige Teater.*

### Et nyt og legende kapitel for nationalscenen

Spørger man danskerne, forbinder de Det Kongelige Teater med ord som »traditionsrig« (82%), »dyrt« (79%), »høj kvalitet« (78%) og »imponerende opsætninger« (72%). Først længere nede på listen forbinder 48% teatret med »har oplevelser for børn og børnefamilier«.<sup>1</sup> Derfor kan det umiddelbart lyde som et markant fokusskift, når teatrets fireårsaftale (2025-2028) forpligter organisationen til i »særlig grad« at...

*...have fokus på at introducere børn og unge med forskellig baggrund i hele Danmark til scenekunst og klassisk musik. Introduktionen sker gennem forestillinger og aktiviteter lagt til rette for børn og unge og gennem særlige samarbejder med fx skoler, musikskoler, andre kunstskeoler og daginstitutioner samt gennem det oplevelsesunivers for børn som åbnes i løbet af perioden i teaterbygningen Stærekassen.<sup>2</sup>*

Så selvom børn altid har været en del af teatret – blandt publikum og på scenen til familieforestillinger, rundvisninger og under skolesamarbejder, samt via de mange balletbørn på bagscenegangene – bliver det i fireårsaftalen tydeligt, at børn vil fylde markant mere fremover. Det manifesteres i 2026, når børnene får deres helt eget hus: Et børneunivers i Stærekassen ved Gamle Scene på Kongens Nytorv. Her vil de møde teatrets kunstarter i åbne rammer, der skal inspirere til leg, sansebåret udforskning og fantasi.

Men hvordan skaber Danmarks nationalscene, der er rundet af flere hundrede års kulturhistorie og scenekunsterfaring, og som er bærer af værdier som »tradition«, »høj kvalitet« og »pris«, et sted, hvor alle børn føler sig velkomne? Hvor man uanset baggrund og forudgående teaterkendskab bliver inspireret til at udforske scenekunstens håndværk, virkemidler og kunstarter?

Det organisatoriske svar er, at man starter med at placere arbejdet med Stærekassen i teatrets udviklingsafdeling. Dette understreger, at projektet kræver, at organisationen flytter sig, tænker nyt og griber ud efter flere og nye kompetencer med henblik på at løfte opgaven.

Det indholdsmæssige svar på, hvordan man har tænkt sig at imødekomme den ambitiøse målsætning, er, at arbejdet med børneuniverset forankres i værdierne *leg* og *fantasi*. Dette er et ståsted, der ligger tæt op ad de gængse kunstneriske udviklingsprocesser, men et godt stykke fra de kvaliteter, teatret oftest forbindes med.

Artiklen her udforsker disse strategiske pejlemærker (*det legende* og *det fantasifulde*) gennem interview med chef for børneformidling Gunna Winterberg<sup>3</sup>. Winterberg udfolder, hvordan værdierne bringes i spil i den omfattende udviklingsproces, hvor denne store organisation skal udvide sit fokus fra voksenpublikummet til også at inkludere et oplevelsesunivers for børn. For hvad betyder det, når det legende og fantasifulde fungerer som præmis i planlægnings- og udviklingsfasen af Stærekassen?

Artiklen anlægger desuden et praksisnært perspektiv gennem interview med børnevært og -formidler, foyermedarbejder og rundviser Maja Harrekilde<sup>4</sup>. Harrekilde møder børnene før, under og efter forestillinger, ligesom hun er vært og formidler i det mobile børneunivers, Postyrium, der rejser rundt i landet og rammesætter leg med teatrets fire kunstarter – ballet, opera, skuespil og klassisk musik. Jeg taler med hende om erfaringerne med at møde børnene og deres voksne med udgangspunkt i netop *det legende* og *fantasifulde*. For, som det viser sig, har Postyrium netop fungeret som et afgørende pilotprojekt, der har bidraget med indsigter i, hvordan legen med kunstarterne bedst rammesættes, og hvor der kan opstå udfordringer.

Fokus på leg og fantasi er funderet i teatrets børnesyn

*Vi ønsker at skabe en enkel, åben og hjertelig invitation til, at man går på opdagelse... Vi vil sikre, at det er enkelt – også for dem, der ikke kender til teater i forvejen»*  
(Winterberg).

Allerede inden for de første par minutters samtale med Gunna Winterberg bliver det tydeligt, at alt i projektet omkring Stærekassen er baseret på et ønske om at skabe et åbent hus, som er let for børn og deres medfølgende voksne at træde ind i. Ønsket om åbenhed er et fokuspunkt for hele Det Kongelige Teater bl.a. grundet viden om nye publikummer. På teatret ved vi<sup>5</sup> fra adskillige undersøgelser af forskellige publikumssegmenter, at nye gæster kan bekymre sig om, hvorvidt de passer ind og kender de interne teaterkoder (Gram, 2015; Market Minds, 2019; Market Minds, 2021). Her ser vi bagsiden af de førømtalte værdier, for når vi som brand forbindes med »det traditionelle« og den »høje kvalitet«, vil den anden side af mønten ofte være, at teatret opleves som »elitært« og »ekskluderende« – værdier, der på alle måder kolliderer med et åbent, legende og fantasifuldt børneunivers.

I en erkendelse af at Stærekassen skal ramme en helt ny målgruppe, som Det Kongelige Teater har mindre erfaring med, har vi på teatret fået udført en ny, omfattende analyse af børnefamiliepublikummet for at forstå, hvad der motiverer og bremser dem i forbindelse med kulturforbrug. Her blev det blandt andet tydeligt, at de praktiske elementer fylder. Først når det praktiske er på plads, kan gæsterne overveje indholdet i selve oplevelsen. Denne indsigt har betydet, at teatret i udviklingen af Stærekassen har haft fokus på at gøre det let at planlægge besøget, ankomme, købe billetter, finde rundt i huset, købe lidt mad osv.

Foruden indsigter fra målgruppeundersøgelsen har vi fået værdifuld erfaring fra Det Kongelige Teaters mobile børneunivers, Postyrium, der de seneste år er rejst rundt i hele Danmark (19 forskellige steder i 2025) med tre containere, hvori børn inviteres til at lege med genstande og elementer fra skuespil, ballet, opera og klassisk musik, såsom balletsko, kostumer etc. Som Winterberg fortæller:

*Vi har med Postyrium gjort os erfaringer med målgruppen og lært, hvordan vi bedst rammesætter oplevelser for børn, så de er intuitive og lettilgængelige [...] Det allervigtigste er, at børnene umiddelbart får følelsen af, at 'det her er et sted for mig, og der er plads til, at jeg kan sætte mit eget præg på oplevelsen.' Det handler om inspiration og åbning i stedet for stærk styring.*

På baggrund af disse erfaringer fremtræder værdierne *det fantasifulde* og *det legende*, som afgørende for skabelsen af et åbent og inviterende hus. Formålet er at vække sanser og skabe oplevelser med plads til børnenes eget bidrag til legen og oplevelsen.

»I bund og grund bunder det i vores børnesyn [...] Børn er kunstnerisk og kulturelt forbrugende, og de bidrager med noget fra dem selv i mødet med kunsten. Vi tager dem alvorligt, når vi giver plads til det, de kommer med«, forklarer Winterberg.

Arbejdet med børn på Det Kongelige Teater udspringer af et børnesyn og en forståelse af børn som kompetente individer, der i mødet med kunsten bidrager med deres egne perspektiver og forudsætninger, helt på linje med de voksne. Børn ses her som »beings« (der findes og bidrager i egen ret) i kontrast til et mere traditionelt blik på børn som »becomings«, hvor



dannelse og viden skulle påfyldes, før de kunne anses som kompetente. (Tufte et al., 2001; Tufte et al., 2003; Balling, 2006; de Coninck-Smith, 2012).



*Postyrium. Foto: Camilla Winther*

### Værdierne som kompas for indholdsudvikling

Den strategiske beslutning om at skabe et åbent, legende og fantasifuldt hus fungerer som kompas for de forskellige beslutninger, der træffes i udviklingen af både indhold og rammer for Stærekassen. Ambitionen er, at det legende og fantasifulde gennemsyrrer hele oplevelsen – inden besøget, når billetterne købes, og turen planlægges, under besøget, når der leges og købes kaffe, og efter besøget, når man mindes, evaluerer og måske planlægger næste tur.

»Værdierne kan forstås som en linse, vi ser projektet igennem – et princip, der støtter os i beslutningerne undervejs i udviklingen« (Winterberg).

I praksis bruger teatret her »kunderejsen« som redskab til at gennemgå gæsternes kontaktpunkter med børneuniverset. Denne faglighed, som vi har internt på teatret, bidrager med en struktur, der sikrer, at værdierne tænkes på tværs af hele besøget. Arbejdet har bl.a. resulteret i en opmærksomhed på selve ankomsten til huset – en situation, som vi fra vores undersøgelser ved, er vigtig, og som potentielt kan opleves en smule kaotisk. Ankomsten er derfor gennemtænkt med blik for, hvordan vi lettest skaber ro, overblik og vækker fantasien, mens der afleveres tøj og hentes billetter.

Princippet om det legende og fantasifulde skaber desuden en større bevidsthed om både valg og fravalg. Så når teatret fraviger princippet og sætter andre værdier først, sker det med en bevidsthed om, at noget andet er vigtigere – f.eks. børnenes sikkerhed. Som eksempel kan nævnes sikringen af den fredede foyertrappe, hvis store mellemrum i gelænderet medfører



stor risiko, for at børn kan falde igennem. Her sker udbedringen udelukkende ud fra et sikkerhedshensyn.

Nye værdier kan udfordre

*Vi [Det Kongelige Teater] er jo sindssyge gode til, at tæppet går kl. 20.00 – uanset hvad. Og det at skulle håndtere et helt andet årshjul, billetsalg, åbningstider etc., det er jo svært [...] Vi er i gang med at aflære 250 års drift (Winterberg).*

Winterberg svarer her på, hvad der sker i en gammel, traditionsrig og driftsstærk organisation, når den pludselig skal tilegne sig et nyt fagområde og være vært for en anden slags oplevelse for en ny målgruppe. Det svære, som Winterberg henviser til, er at holde vaner og erfaring en smule tilbage og sikre, at teatrets driftsmuskler ikke hurtigt og automatisk overtager projektet, og afvikler det inden for en allerede eksisterende og velkendt Det Kongelige Teater-model. Helt konkret vil vi sikre, at børneuniverset får sit eget udtryk i de forskellige kontaktpunkter. F.eks. at Stærekassens webidentitet ikke reduceres til en underside på teatrets eksisterende hjemmeside. Ligeledes ønsker vi, at adgangsbilletterne er noget helt andet end aftenens billetter til *La Bohème*, hvilket ellers ville være lettest, hurtigst og billigst. Her berører vi igen udfordringen ved teatrets stærke brandidentitet og tilsvarende tunge driftsmuskler. Der er en stor kommunikationsopgave, som handler om at tydeliggøre, at der med børneuniverset er tale om en anden kategori af oplevelse, end når børnene er med på Gamle Scene, ligesom det kræver en meget bevidst udviklingsproces at sikre nyskabelse i alle besøgets kontaktpunkter.

Løsningen på denne udfordring ligger i endnu et princip i udviklingen af Stærekassen – de »åbne processer«. Her inviteres interne og eksterne »legekammerater« ind i udviklingsrummet, hvor de skal lege med og byde ind med deres erfaring og faglighed.

Winterberg forklarer: »[D]er er masser af gange, hvor vi har tænkt: Den viden har vi ikke selv, Den er vi nødt til at gå ud og hente et sted [...] Derfor har vi legekammerater uden for huset, der er eksperter i leg, i legesikkerhed og universelt design, og vi har legekammerater 'in house' med ekspertviden om kostumer, rekvisitter og kunderejsen«. (Winterberg)

Formålet med de åbne processer er dermed at sikre, at teatret bliver klogere af at samarbejde med folk med specifik erfaring på nødvendige områder. Vi har f.eks. inddraget specialister i universelt design, der har hjulpet os til at gøre huset så tilgængeligt som muligt, vi har fået hjælp til wayfinding, der har givet input til, hvordan vi guider børn og voksne i et så tekstløst univers som muligt, og naturligvis har vi engageret legespecialister, der bl.a. har sikret, at legen kan rumme forskellige legestile og temperament.

Endelig har ønsket med de åbne processer også været at skabe følelsen af ejerskab hos dem, der har været involveret undervejs i udviklingsprocessen med Stærekassen. Denne målsætning har vi dog ikke evalueret på endnu.

Når det ikke er legende let

Den åbne og legende vej er dog ikke altid den lette, og den er langt fra den hurtigste.

»Når vi inviterer legekammerater ind i processen, er vi nødt til at lytte til deres input. Det betyder, at beslutninger holdes åbne så længe, som det er nødvendigt« (Winterberg).

Det er tidskrævende, men samtidig er de åbne, undersøgende processer, hvor vi »går med«, siger ja og ikke bare lukker en idéproces ned, en central del af scenekunstens arbejds-dna, idet den i sin grundstruktur ligner den kunstneriske proces.



Illustration, »Legekammerater«: Helle Damgaard

Winterberg fortæller, hvordan det har krævet grundige samtaler med de kunstneriske afdelinger (skuespil, ballet og opera og klassisk musik) at nå ind til kernen af barnets oplevelse med teatrets fire kunstarter. Her har målet været at forstå de kunstneriske fagligheder i en kontekst af det beskrevne børnesyn samt i kobling til erfaringerne fra Postyrium.

*Vi har kunnet læne os ind i vores store kunstneriske praksiserfaring. Sammen med de kunstneriske afdelinger har vi søgt ind til kernen af den kunstneriske praksis for derpå at gentænke den i en umiddelbar og sanselig børnekontekst. Hvordan kan vi f.eks. arbejde med nogle klassiske ballettrin, så børnene kan danse med og få egne kropslige erfaringer med nye bevægelsesmønstre? (Winterberg).*

Det er spørgsmål som dette, der ifølge Winterberg ikke lader sig besvare på en time over et skrivebord eller på mail. At bevare den kunstneriske integritet og kvalitet og samtidig sikre, at oplevelsen fungerer i en børnekontekst, har været komplekst og tidskrævende, men samtidig afgørende for, at Det Kongelige Teaters ånd og kvalitet også mærkes i Stærekassen.

Her har de åbne processer som metode fungeret som en art hermeneutisk spiral, hvor planer, beslutninger og modeller kontinuerligt genbesøges i takt med, at forskellige fagligheder supplerer med nye input. Som en del af disse erfaringer har vi løbende haft børn i Stærekassen for at teste deres umiddelbare reaktion på huset samt interaktionen med konkrete legeelementer. Disse tests har bl.a. lært os, at det stadig er interessant for mange aldersgrupper at klæde sig ud, at mange børn søger at dele oplevelsen med deres voksne, at kvalitet i materialer har stor betydning for oplevelsen og lysten til at lege med, og at børn og deres voksne kommer med deres egen iboende kultur og vaner, der påvirker, hvordan de tilgår de forskellige aktiviteter. Alt sammen erfaring, der tages med i den videre udvikling af den samlede oplevelse af huset.

### Værdierne set fra gulvet

Hvad betyder et fokus på det legende og fantasifulde så for selve mødet med børnene? I interviewet med børne- og Postyriumvært og -formidler, foyeredarbejder og rundviser Maja Harrekilde, bliver det tydeligt, at det i høj grad handler om at »læse« børnene og møde dem i et fælles »her og nu«.

»Hvor voksne ofte har mere faktuelle spørgsmål eller brug for information, kræver mødet med børnene en mere direkte interaktion, hvor vi kigger på noget, gør noget, tegner noget. Det er ikke brug for lige så mange ord« (Harrekilde).

Harrekildes erfaring med at møde børn kommer ikke alene fra arbejdet i Postyrium. Som foyeredarbejder i Skuespilhuset ser hun ofte, hvordan børn reagerer i mødet med både kunsten og huset. Harrekilde oplever i disse situationer, at hendes kropssprog er anderledes i mødet med børn – f.eks. som her, hvor mødet sker i pausen på en børneforestilling i Skuespilhuset:

*Børnene er her kommet ind i et voksenhus. Det handler om at gøre det ufarligt, og det gør jeg bl.a. ved at gøre min krop blød og rolig. Det sker ubevidst. Og så handler det om at læse, hvad de hver især har brug for. Nogle børn vil gerne fortælle og har brug for nogen at aflevere deres oplevelse til. [...] Andre børn har ikke lyst til at tale med en fremmed voksen, men vil alligevel gerne lege. Her bruger jeg min krop til at pege på noget, de kan udforske (Harrekilde).*

Harrekildes værts- og formidlerrolle handler her om at understøtte børnenes leg og fantasi uden at komme til at definere legen, eller på anden vis tilbyde en voksenkontakt, som barnet ikke ønsker.

»Og nogle gange lykkes jeg altså ikke med at læse barnet. Så viser de, at de slet ikke er interesserede i kontakt, og så bakker jeg« (Harrekilde).

At »læse« barnet er dermed en kontinuerlig proces, hvor Harrekilde fornemmer, hvor barnet er i sin leg og udforskning, og agerer derefter. Når hun møder børnene i Postyrium, er processen og legen længerevarende, og der kan derfor være brug for små inspirationsinput undervejs for at understøtte det fantasifulde og legende.

*Jeg giver dem meget plads til at lege selv, men jeg kan f.eks. finde på at give dem et lille bifald, som overrasker, hvis de ikke lige vidste, at der var nogen, der kiggede med på den forestilling, de var ved at lave. Eller der kan være børn, der har svært ved at finde en plads i deres gruppe, og så giver jeg lidt støtte til at komme i gang med en leg (Harrekilde).*

Harrekilde beskriver, at hendes erfaring fra Postyrium er, at legen ofte får sit eget liv. At den bevæger sig fra det ene rum til det andet og med forskellige børn involveret og med inddragelse af forskellige kunstarter.

*Det betyder, at der er forskellige strategier for mig som vært. Nogle gange skal legen have lov til at spille sig ud uden min indblanding. Andre gange kommenterer jeg med f.eks., »Øj hvem kommer der?« for at støtte udforskningen og fantasien [...] Vi er som børneværter*

*og -formidlere meget bevidste om, at vi ikke definerer eller lukker legen ved f.eks. at sige »Se, der kommer en flot prinsesse«, eller »Du er da en fin ballerina« (Harrekilde).*

Harrekilde beskriver, hvordan definitionsmagten i legen er børnenes, og børneværterne fokuserer på at åbne legen og hjælpe med små initiativer, der kan støtte fantasien.

#### Hvad med de voksne?

Selvom Harrekilde understreger, at hun har mest fokus på, at børnene skal have en god oplevelse, uddyber hun, at det kan være vigtigt at sikre, at forældrene også er trygge og har en god oplevelse. Winterberg understøtter perspektivet:

»Børn er gode til at være dårlige. Det er voksne virkelig ikke. Så vores opgave bliver også at støtte de voksne til at føle sig kompetente i et legende univers [...] Jeg kan f.eks. finde på også at klappe ad de voksne, hvis de tager et kostume på og leger med« (Winterberg).

Dette understøttes af mine egne erfaringer fra observationer i Postyrium i min funktion af analytiker på Det Kongelige Teater. Her har jeg set flere voksne, der i god mening kommer til at bremse børnenes frie udforskning ved at ville styre rækkefølgen på udforskningen, eller idet de beder børnene være meget forsigtige i deres leg. Harrekilde understreger i den forbindelse, at det ikke er hendes opgave at mene noget om interaktionen mellem børn og voksne under deres besøg, men, uddyber hun:

»Når vi ønsker den frie udforskning, er vi indimellem oppe mod en kultur, der er lidt mere kassetænkende i forhold til, hvordan man leger. Det er ikke vores opgave at bekæmpe det. Vi skal bare undgå at understøtte det og i stedet skabe rammer, der giver børnene mulighed for udforskning af nye roller og fri leg og fantasi«.

Bag både Winterberg og Harrekildes forklaringer her anes igen Det Kongelige Teaters børnesyn med den grundlæggende tro på, at børn selv bidrager med noget i deres interaktion med genstande og legeelementer. Stærekassens rolle bliver derfor at skabe rum og plads til, at barnet kan bringe sit bidrag i spil inden for vores rammer, samtidig med at de voksne kan tilvælge grader af interaktion med legen.

I forlængelse heraf er vi opmærksomme på, at selve huset, Stærekassen, er en afgørende spiller både for oplevelsen og for selve valget om at besøge børneuniverset. Huset i sig selv kan fungere som trækplaster for de voksne, der kender teatret, eller som er interesserede i at opleve en fredet, kulturhistorisk bygning. Men samtidig kan rammerne og selve beliggenheden ved Gamle Scene potentielt bremse de gæster, der ikke umiddelbart føler sig hjemme på et teater og slet ikke på »Det Kongelige«. På den måde bliver dørtærsklen højere, og tilsvarende vanskeligere at krydse, end når f.eks. Postyrium dukker op i den lokale bymidte, hvor gæsterne er vant til at færdes.

#### Vild leg, børnerog voksenparkeringsplads

Hvad der inspirerer til leg og vækker fantasi, er ikke ens for alle børn, ej heller alle voksne. Derfor er der i udviklingen af Stærekassen et stort fokus på universelt design, der skal sikre, at vi tænker oplevelsen igennem med blik for gæsternes forskellige behov. Det betyder grundlæggende, at det skal være let for så mange som muligt at komme i Stærekassen, hvilket hænger sammen med det forømtalte ønske om at skabe et åbent og tilgængeligt hus. Derfor er der bl.a. tænkt i forskellige muligheder for interaktion, områder med ro, og legemiljøer med forskellige niveauer af henholdsvis åbenhed og styring af legen.



*Vi vil hellere åbne og inspirere, end vi vil styre en leg. Men vi tester hele tiden, hvor meget og hvilken inspiration, der er brug for, for at forskellige børn inviteres til leg... og så er der også elementer i huset, der er mere styrede, for dem, der har brug for tydeligere rammer, støtte, fordybelse og pause (Winterberg).*

Winterberg forklarer desuden, at der lægges meget ansvar over på de værter og formidlere, der skal arbejde i huset og møde vores gæster. De skal kunne aflæse gæsternes behov for støtte og inspiration og være i stand til at lege med på barnets niveau uden at gå foran og diktere, hvordan en leg udvikler sig. »Det kræver en sensibilitet, som vi er opmærksomme på, når vi skal rekruttere værter og formidlere« (Winterberg).

Diversitetsperspektivet inkluderes også i arbejdet med de voksnes oplevelse. Winterberg fortæller f.eks., hvordan vi gennem tests i huset er blevet opmærksomme på, at der er brug for flere stole til voksne, der lige skal have en pause.

*Vi sørger også for, at der er kostumer i voksenstørrelse, så de voksne kan byde ind på de umiddelbare lege, men samtidig giver vi også børnene mulighed for at parkere deres voksne på en stol i nærheden af deres leg, så de let kan være med på sidelinjen og bevidne barnets leg (Winterberg).*



Foto: Line Augusta Nordbo

Vi skal fortsat være åbne, når vi åbner

I takt med at åbningsdatoen for børneuniverset nærmer sig, er flere af de åbne processer langsomt ved at lukke sig, og mange beslutninger er blevet truffet. Alligevel fortsætter princippet med de åbne processer hen over åbningen, og efter huset står færdigt.

*Vi har heldigvis forpligtet os på omfattende evaluering, efter vi er åbnet. Vi skal hele tiden opdatere vores viden. På den måde bedriver vi erfaringsbaseret udvikling, og her er der et slægtskab med det, vi ellers laver på Det Kongelige Teater. Det er live, legen opstår her og nu, og vi skal forblive åbne for at opdage og lære, hvad der kan optimere legen og fantasien (Winterberg).*

Det betyder, at teatret kommer til at evaluere på de parametre, vi har forpligtet os på over for de fonde, der på afgørende vis støtter projektet. Bl.a. at vi, som nævnt, tiltrækker et



publikum, der ellers kun sjældent ses i vores øvrige huse. Derudover vil vi med forskellige redskaber kontinuerligt udforske, hvilke legeelementer, der fungerer mere eller mindre godt, samt hvor legen og inspirationen flyder, og hvor den synes at løbe tør. Til dette projekt har vi endnu en gang taget fat i interne og eksterne legekammerater, der aktuelt er ved at udvikle evalueringsredskaber, som skal hjælpe os til at genkende og vurdere den fantasifulde leg, så vi løbende kan forbedre oplevelsen for børn og voksne. For selvom Stærekassen er skabt med blikket fast rettet mod vores værdier, så ved vi først, i hvor høj grad projektet lykkes for os, når vi med et evalueringsredskab i hånden kan konstatere, hvor vi er nået i mål med det legende og fantasifulde, og hvor der er brug for en blid justering eller en direkte u-vending. Vi fortsætter med at teste oplevelsen på både børn og voksne frem mod åbningen, men det er først, når 'tæppet går', og huset for alvor lever, at vi kan erfare, om og hvordan det hele virker. Og her skal børnene inddrages igen, for:

»Når det kommer til, hvad der virker understøttende og inspirerende for børns leg og fantasi, er vi jo ikke eksperterne. Det er børnene« (Winterberg).

#### Noter

1. Teatrets årlige værdimåling 2025, udført blandt en repræsentativ fordeling af danskere og med en base på 1.006 besvarelser.
2. Aftale om Det Kongelige Teater 2025-2028, 2024, s. 1-2
3. Interviewet d. 3.10.2025.
4. Interviewet d.14.10.2025.
5. Mit 'vi' henviser i denne artikel til et indefra kommende perspektiv, som inkluderer min egen forståelse som ansat på Det Kongelige Teater samt institutionens perspektiv.

#### Referencer

- Aftale om Det Kongelige Teater 2025-2028. (2024). *Aftale om Det Kongelige Teater 2025-2028* (Rapport). [https://cdn.kglteater.dk/globalassets/files/om-os/rammeaftaler/aftale\\_om\\_det\\_kongelige\\_teater\\_2025-2028.pdf](https://cdn.kglteater.dk/globalassets/files/om-os/rammeaftaler/aftale_om_det_kongelige_teater_2025-2028.pdf)
- Balling, G. (2006). *Fortælling mellem børnekultur og børns kultur*. Børnekulturens Netværk & Center for Kulturpolitiske Studier, Danmarks Biblioteksskole.
- de Coninck-Smith, N. (2012). Børn: Becomings or beings? Diskussion af et narrativ om det kompetente barns fødsel. *Aktualitet – Litteratur, Kultur og Medier*, 6(2).
- Gram, N. (2015). *From visitor to audience: A suitcase of methods* (Rapport). [https://asuitchaseofmethods.com/wp-content/uploads/2015/10/from\\_visitor\\_to\\_audience\\_a\\_suitcase\\_of\\_methods\\_report\\_final1.pdf](https://asuitchaseofmethods.com/wp-content/uploads/2015/10/from_visitor_to_audience_a_suitcase_of_methods_report_final1.pdf)
- MarketMinds. (2019). *Udbredelse af Operaen* (Rapport).
- MarketMinds. (2021). *Brandanalyse: Det Kongelige Teater* (Rapport).
- Tufte, B., Kampmann, J., & Juncker, B. (red.). (2001). *Børnekultur – Hvilke børn? Og hvis kultur?* Akademisk Forlag.
- Tufte, B., Kampmann, J., & Hassel, H. (red.). (2003). *Børnekultur – Et begreb i bevægelse*. Akademisk Forlag.

Biografi

*Nina Gram, ph.d. og senioranalytiker ved Det Kongelige Teater. Nina arbejder aktuelt med analyser og viden om publikum – såvel børn som voksne. Nina har i sit arbejde og sin forskning undersøgt, afprøvet og reflekteret over, dels hvordan vi bedst indsamler og formidler viden om publikums oplevelser, dels hvordan denne viden kan bruges strategisk af kulturorganisationer.*



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Mette Boritz og Rikke Tjørnehøj

## Leg med kulturhistorien – Et indblik i Børnenes Museum på Nationalmuseet

### Resumé

Børnenes Museum på Nationalmuseet har siden 1992 fungeret som et centralt mødested mellem børn og kulturhistorie. Denne artikel sætter fokus på museets intentioner, udvikling og, ikke mindst, hvordan børn reelt bruger stedet. Med afsæt i observationer af børns leg og ageren undersøger vi følgende spændingsfelt: Oplever børnene den frie leg, eller er deres møde med kulturhistorien i højere grad styret af museets rammer, didaktiske hensigter og voksnes normer?



*Nøgleord: Børnenes Museum; kulturhistorie i børnehøjde; leg; museumsoplevelser; formidling.*

### Indledning

I mere end tre årtier har Børnenes Museum på Nationalmuseet fungeret som et centralt mødested mellem børn og kulturhistorie. Siden åbningen i 1992 har det lille museum i museet haft som erklæret mål at formidle historie og kultur i børnehøjde på en tilgængelig og engagerende måde. Ønsket har her været, at Børnenes Museum gennem sanselige og interaktive oplevelser skal give børn lyst til, på egen hånd, at gå på opdagelse i kulturhistorien. I den oprindelige programerklæring hedder det, at udstillingerne i Børnenes Museum skal støtte en selvstændig og individuel udforskning. Samtidig skal det være et rart og indbydende sted, der fremmer oplevelse og erkendelse med et minimum af vejledning og overvågning (Laursen, 1993, s. 83-84). Spørgsmålet er, om Børnenes Museum stadig lever op til disse mål og ønsker? Det vil vi undersøge nærmere i denne artikel. Vi vil se på tankerne bag Børnenes Museum og på, hvordan stedet og dets tilgang til børn har ændret sig over tid. Men først og fremmest vil vi se på, om Børnenes Museum reelt gør børnene i stand til at deltage aktivt, legende og autonomt i den kulturelle oplevelse. Eller om de etablerede rammer snarere skaber en oplevelse, der på subtil vis styres af voksnes normer og museets didaktiske intentioner. Og hvad betyder det for børns møde og leg med kulturhistorien?

### Metodisk afsæt

Artiklens empiri baserer sig på observationer af børn og deres leg og ageren i Børnenes Museum. Vi har valgt observation som metode, fordi det giver god mulighed for at komme helt tæt på og studere, hvad der i virkeligheden sker, når børn møder kulturarven i Børnenes Museum. Observationen er blevet tilrettelagt med inspiration fra den amerikanske antropolog Clifford Geertz og hans arbejde med »tætte« beskrivelser (Geertz, 1973). Tilgangen handler om, at man under sine observationer stræber efter at lave så fyldige og detaljerede beskrivelser som muligt, af alt der sker. Selvom det altid vil afhænge af observatører, situationen og øjnene, der ser, handler det om at gå til beskrivelse med så åbent et sind som muligt. Ingen detaljer er så trivielle, at de kan udelades, for ud af det umiddelbart uvæsentlige og ligegyldige kan der tegne sig et vigtigt mønster (Ehn & Löfgren, 2006).

I praksis har vi lavet observationerne ved at sidde i Børnenes Museum og iagttage børn og voksne, mens de var i museet. Observationerne er foregået over 5 dage i løbet af foråret 2025. Vi har valgt at lægge observationerne i ferieperioder og på eftermiddage, hvor museet ikke er fyldt med skole- og børnehavebørn. Børn i disse grupper bruger ofte museet på en anden måde, da de kommer i en »institutionel« ramme. I disse grupper kender børnene hinanden indbyrdes. De har deres pædagoger eller lærere med, og som gruppe får de altid en lille introduktion til Børnenes Museum af en af de frivillige, der på hverdage bemander museet om formiddagen. Anderledes ser det ud for børn og voksne, som besøger Børnenes Museum på egen hånd. Her kender børnene ikke de andre børn, der samtidig besøger stedet, og de får heller ikke altid en introduktion.



### En kulturanalytisk tilgang

Vi har valgt at anvende en kulturanalytisk tilgang til vores undersøgelser, fordi vi herved bliver opmærksomme på at rette vores blik mod det underforståede: de vaner, rutiner og strukturer, der forekommer så indlysende og naturlige, at de sjældent problematiseres. Denne tilgang fokuserer på det ikke-bevidste og det ikke-intenderende (Bayer, 2004, s. 13). Når vi studerer Børnenes Museum, er det således ikke primært det, børnene siger, men det de gør, der er i centrum.

Den kulturanalytiske inspiration er hentet hos den svenske etnolog Billy Ehn, særligt hans studie af børnehavebørn, udgivet i bogen *Skal vi lege tiger? – Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel* (Ehn, 2004). En af de væsentlige pointer i bogen, som vi tager med ind i studiet af Børnenes Museum, er det, Ehn kalder »kulturel tvivlrådighed« – noget, som især bliver tydeligt i forholdet mellem voksne og børn.

Tvivlrådigheden indebærer, at de voksne er splittede mellem at lære børnene at gøre det, som de har »lyst« til (autonomi og individuel udfoldelse), og at lære dem at underordne sig sociale normer og institutionelle regler (orden og disciplin). Børn opmuntres til at følge deres impulser, men møder samtidig krav om lydighed og efterlevelse af regler. Det er dette dobbelte budskab, der skaber den kulturelle tvivlrådighed (Ehn, 2004, s. 30). Børnene bliver i tvivl om, hvad de skal og må, fordi de voksne sender modsatrettede signaler. Vi vil tage begrebet kulturel tvivlrådighed med ind i vores analyse af børns leg i Børnenes Museum og bruge det til at belyse, hvordan børn kommer i tvivl om, hvad de må og kan.

### Påmindelser og tilblivelser

Som supplement til begrebet om tvivlrådighed, bruger vi begrebsparret »påmindelse« og »tilblivelse« fra Thomas Rømer, Lene Tanggaard og Svend Brinkmanns bog *Uren Pædagogik* (2011) til at analysere dynamikken mellem museets faste rammer og børnenes oplevelser.

Bogen er skrevet som en kritik af det, som forfatterne kalder den »rene pædagogik« – eller antagelsen om, at det er muligt i den pædagogiske videnskab at identificere rene pædagogiske metoder, der virker, uafhængigt af hvor de læres (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011, s. 7). I forhold hertil tilføjer de yderligere to aspekter til det pædagogiske. Det ene aspekt er »påmindelser«, hvilket fx er, når den ældre generation minder den nye om handlinger og selvfølgeligheder inden for et område, såsom et fag eller i et samfund. Kulturhistoriske museer, kan man hævde, fungerer i hele deres væsen og i det, de gør, som konstante påmindelser om tider og kulturer, der var engang (Boritz, 2011, s. 253). Det andet aspekt af det pædagogiske kalder Rømer, Tanggaard og Brinkmann for »tilblivelse«. Tilblivelse indfanger det forhold, at nye personer, nye grupper, nye handlinger og nye politiske enheder pludselig eller gradvist viser sig og interagerer med påmindelsens processer. Det er det nye, det uforudsigelige. Et samfund uden påmindelse er ude af stand til at huske og vil derfor gentage alle dets fejl, mens et samfund uden tilblivelse går i stå i stivnede former. Følger man Rømer, Tanggaard og Brinkmann, handler det om at få de to aspekter til at brydes. Bruddet er vigtigt, for det er i bruddet, at mulighederne for tilblivelse formes. Og samtidig er det i bruddet, at påmindelsen aktiveres.

I vores analyse betragter vi Børnenes Museum som en påmindelse, og vi ser det, som børnene tager med sig, som en tilblivelse. Dette brud mellem påmindelse og tilblivelse, den oplevelse børn har, og den måde de interagerer med Børnenes Museums scenografier og genstande på, bliver vores centrale fokuspunkt. Det er i dette brud, at børns oplevelse formes

og skabes, og det er i måden deres oplevelse brydes på, at deres tilblivelser bliver skabt. Den kulturelle tvivlrådighed, beskrevet af Ehn, kan netop ses som en form for brud, der opstår, når påmindelse kolliderer med tilblivelse. Men bruddet kan også forme sig anderledes, hvilket vi vil beskæftige os med i analysen af vores empiri. Først vil vi dog træde et skridt tilbage og tage et kig på børnemuseer som fænomen og på Børnenes Museum i særdeleshed. Vi vil se på tankerne bag og på de ændringer, som har fundet sted over tid.

### Børnenes Museum på Nationalmuseet

Børnemuseer udgør en særlig gren inden for museologien. Allerede da det første børnemuseum, The Brooklyn Children's Museum, åbnede i 1899, adskilte fænomenet sig ved ikke at handle om »noget«, men i stedet at være for »nogen« – nemlig børn. Det var altså ikke indholdet, men målgruppen, som var i fokus. Børnemuseerne var pionerer, når det handlede om at prioritere børnenes perspektiv. De understøttede samtidig interaktivitet og taktil erfaring, i modsætning til de mere klassiske museers didaktiske og kontrollerede formidling. De sigtede mod at engagere børn som aktive deltagere i deres egen læringsproces (Swigger, 2019).

I takt med at synet på børn ændrede sig i det 20. århundrede, og børn blev anerkendt som selvstændige individer, spredte ideen sig. Da Børnenes Museum på Nationalmuseet i København slog dørene op i 1992, var det første gang, at museet dedikerede 560 kvadratmeter til én særlig målgruppe, og gav dermed børnene en fysisk og fast integreret plads på museet (Laursen, 1993; Eriksen, 1993).

Børnenes Museum på Nationalmuseet var dengang, som i dag, etableret i stueetagen bag Nationalmuseets forhal. Da Børnenes Museum åbnede, viste farvestrålende bøjede neonrør med lys langs loftet vej til museet. Det signalerede allerede på forhånd, at noget nyt og legende var i vente. Idegrundlaget for det nye museum blev året efter åbningen beskrevet af lederen af museets publikumsafdeling i årbogen *Nationalmuseet Arbejdsmark*, hvor det fremgik, at udstillingerne skulle fokusere på dagliglivet; dét mennesker gør hver dag: spiser, rejser, tager tøj på osv., illustreret ved nedslag i forskellige kulturer og perioder (Laursen, 1993, s. 82-83).

Et af de vigtigste punkter, som blev fremhævet ved oprettelsen af Børnenes Museum, var: »At alle sanser skal stimuleres gennem den fysiske udformning, som skal fremme et anderledes bevægelsesmønster end det øvrige museum« (Laursen, 1993, s. 83). Desuden var det oprindeligt hensigten, at aktiviteterne i Børnenes Museum skulle tilføres kunstneriske udtryk i form af litteratur, teater, dans og musik, hvilket dog kun blev en realitet i museets første leveår.

Da museet åbnede, blev børnene som noget af det første mødt af en tidstunnel, som skulle give dem en oplevelse af at rejse tilbage i tiden. Herefter kunne de bevæge sig ind i en gammel skolestue. Herfra gik turen til Nordafrika, hvor børnene kunne tage plads i et originalt Tuareg telt og leve sig ind i livet blandt nomadefolket. Næste del af museet var i Middelalderens tegn, med borg, hejseværk og middelalderkøkken. Her var der ekstra udfordringer til sanseapparatet med duftende krydderier og ægte spegesild. Vikingetiden kunne opleves fra et lille vikingskib, og i den sidste del af museet var der sat fokus på forskellige lege gennem tiden. Endelig var der et stort område til teater og forskellige aktiviteter.

Besøger man Børnenes Museum her mere end 30 år efter, er der både ting, som ikke er ændret, og en del, der er. Vikingskibet, den gamle skolestue og middelalderborgen, hejseværket og middelalderkøkkenet er der stadig, om end borgen i dag er rød og ikke, som

oprindeligt, hvid. Den slitage, som kommer af mange børns daglige, flittige brug, har gjort løbende renoveringer nødvendige, ikke mindst i form af maling. Men også større ændringer er sket. I begyndelsen havde Børnenes Museum et særudstillingsområde, hvor der blev lavet små særudstillinger for børn, fx om barndom under 2. Verdenskrig eller Kongens Kunstkammer. Hele dette område er senere blevet inddraget til andre formål. Dermed er Børnenes Museum i dag mindre end oprindeligt. I 2000 måtte udstillingen om Tuaregerne tages ned på grund af slid. I stedet blev det prioriteret at lave en ny udstilling, der stadig havde et etnografisk fokus, men som talte ind i én af de mange kulturer, som indvandrere i Danmark og deres børn kunne spejle sig i. Det blev til en udstilling om Pakistan lavet i samarbejde med herboende familier med pakistansk baggrund (Boritz & Hinch, 2001). Også andre ting er blevet ændret. Ideen om, at sanserne skulle stimuleres gennem dufte, forsvandt sammen med spegesilden pga. et angreb af skadedyr. Også tidstunnelen har for længe siden måttet lade livet, og det lille udstillingsrum »Kongens Kunstkammer«, hvor børnene i en periode selv kunne lave udstillinger, er i dag erstattet af en lille dukkehusby (Mayfield, 2004). Når dette er sagt, er det i virkeligheden kun små forandringer på 30 år. Museet er blevet en anelse mere farvestrålende og har fået lidt flere scenografiske indslag. Lidt lyd og en stemningsprojektion af et oprørt hav bag ved vikingskibet er de eneste digitale tiltag, der indtil videre har sneget sig ind – ellers er det hele analogt.

Den vigtigste ændring, der er sket i relation til Børnenes Museum, handler dog ikke om de fysiske rammer, men derimod om dets brugere: børnene. For Børnenes Museum blev oprindeligt indrettet med henblik på de 7-12-årige. Men som det hed ved oprettelsen, var det fra begyndelsen underforstået, at ingen skulle formenes adgang (Laursen, 1993). Over årene har aldersgruppen voldt en del besvær, da det har vist sig, at mange af de besøgende er yngre end 7 år. Det fik nogle af de frivillige pensionister, der siden åbningen har udgjort et fast formidlingskorps i museet, til at reagere kraftigt i begyndelsen af 00'erne. Vuggestuebørn og små børnehavebørn var i deres optik for små. De kunne ikke kende forskel på historiske perioder, legede pirater i vikingskibet og ikke vikinger eller hentede grøntsager i den pakistanske butik for at putte dem i gryderne i middelalderkøkkenet. Uvidende om eller ligeglade med, at der ikke fandtes tomater eller peberfrugter i middelalderens Danmark.

Omvendt havde børn fra 9-10-årsalderen svært ved at holde motivationen i længere tid, når de var på Børnenes Museum. Det skabte i flere år problemer, ikke mindst med museets frivillige, da de følte, at de små børn ikke kunne »lære« på samme måde som de ældre, hvor læring her skal forstås som historiefaglig viden. Utallige studier har dog påvist, at børnemuseer er gode steder for læring for børn i alle aldre – men at den læring, som finder sted, ikke alene handler om historisk viden. Læring handler også om modet til at indgå i nye relationer, til at prøve noget nyt og til at mestre nye ting, som fx at kravle op ad en rebstige (Anderson et al., 2002; Puchner et al., 2001; Hansen, 1996; Mayfield, 2004; McInnes & Elpidoforou, 2016).

I 2025 danner Børnenes Museum fortsat ramme om børns sanselige oplevelser med kulturhistorien. Børnenes Museum er faktisk en af Nationalmuseets mest besøgte udstillinger, der siden åbningen har tiltrukket mellem 50.000 og 100.000 besøgende om året. Størstedelen af disse er institutioner, der kommer på hverdage, mens weekender og ferier er domineret af familier. Det var som allerede nævnt netop på ferier og fridage, vi foretog vores observationer for her at undersøge børnenes museumsoplevelse og det samspil mellem voksenskabte rammer og børnenes egne handlemuligheder, som indfanges i både Ehns tvivlrådighedsbegreb og begrebsparret påmindelse og tilblivelse.

### Må – må ikke

Til trods for intentionerne om, at besøget i Børnenes Museum skal ske på børnenes præmisser, bliver det hurtigt tydeligt under vores observationer, at det ikke altid er tilfældet. Der er meget, som børnene løbende får at vide, at de ikke må – enten af deres egne voksne eller af de frivillige medarbejdere i Børnenes Museum. Sætninger som »I må ikke løbe«, »I må ikke råbe«, »I skal samle op« er flittigt i brug. »Man skal hænge sværdet op, når man er færdig med det«, siger en far til sin søn. Et andet sted er et par piger godt i gang med en leg. De har været i gang med at hoppe i hinkerude i »baggården« og er nu i fuld fart på vej ind i skolestuen. Her bliver de stoppet af én af museets frivillige, som peger på noget, der ligger på gulvet uden for skolestuen. »I skal ikke smide det her«, bliver der sagt til de to piger. De ene pige stopper brat op og kigger undrende og lidt beklemmt på den frivillige. De er blevet afbrudt i deres leg og bliver bedt om at rydde noget op, som de ikke har haft noget med at gøre. De vælger at gøre, som de får besked på, og humøret daler tydeligt. Ligesom i Billy Ehns kulturanalytiske studie af svensk børnehaveliv ser vi også i Børnenes Museum, at de voksnes normer og regler går ind og influerer børnenes leg i museet, og der opstår en kulturel tvivlrådighed. På den ene side lægger museet op til fri leg, men på den anden side er der en masse regler, som skal overholdes. Og børnene retter hurtigt ind, som da en af de frivillige i museet med høj stemme siger: »I må ikke råbe«. Det får en lille pige til at se forskrækket op og sige: »Det var ikke mig«, hvorefter hun straks vender sig om til sin veninde og siger: »Du må ikke råbe og ikke snakke!«.

Omvendt er der også mange ting, som børnene *må* i Børnenes Museum. Både museets stab af frivillige, forældre og bedsteforældre er gode til at udfordre børnene. »Come on, Eileen« siger en far, da en lille pige kæmper med at komme op ad rebstigen til skibsdrengens kahyt. »You can do it«. Den nævnte rebstige er i det hele taget enormt populær og årsag til mange små sejre, når det lykkes børn at komme hele vejen op. Samlet set viser disse observationer en tydelig diskrepans mellem museets intention om at fremme fri leg og de voksnes behov for at håndhæve orden og normer. Fra de voksnes side bliver der altså skabt et rum præget af kulturel tvivlrådighed, som børnene skal aflæse og navigere i, og hvor især den mere vilde del af deres spontane udfoldelse mødes med krav om tilpasning til en række sociale regler.

### Grøntsager på tur

Børnenes Museum er opdelt i forskellige perioder og forskellige kulturer, og de genstande, børnene kan lege med, passer således ind et bestemt sted. Det gælder i hvert fald, hvis man ser didaktisk på det. I legen sker der imidlertid noget andet. Gennem vores observationer af børns leg i Børnenes Museum bliver det tydeligt for os, at børn ikke tænker i samme kulturelle kategorier som voksne. Mens voksne synes at opfatte de forskellige dele af Børnenes Museum som særskilte universer, er grænserne for børnene mere flydende. De går ikke op i, om de har pakistansk inspireret tøj på i vikingeskibet, eller om dukkevognen fra baggården ikke hører til i det pakistanske køkken. Særligt de kunstige grønssager fra den pakistanske butik kommer vidt omkring. På et tidspunkt er butikken løbet tør for de grønssager, som normalt ligger i kurve på hylderne. Det viser sig, at et par drenge i deres leg, har hentet dem og taget dem med op til skibsdrengens kahyt, som ligger over museets skolestue. Da de er færdige med legen, bærer de pligtskyldigt grønssagerne tilbage og sætter dem på plads. En anden dag er en fransktalende mor og bedstemor på besøg med et par små piger. De voksne sidder

artigt på skolebænken og lader sig undervise af pigerne. Alle fire ser ud til at have det sjovt, og de voksne ser ud til at nyde, at børnene har taget styringen. De små piger er iklædt tøj fra baggården. Nu er de »skolelærere«, og pludselig løber den ene pige ud af skolestuen. Måltrettet finder hun en kurv med grøntsager i den pakistanske butik. »De skal jo også have noget at spise«, siger hun højt. Og snart bliver der leveret mad til de voksne »skoleelever«, som smilende tager imod de nye forsyninger. Med andre ord er der mange elementer i Børnenes Museum, der giver børnene mulighed for at udforske og underbygge deres lege og fantasi, hvilket mange af vores observationer underbygger. Indimellem får de at vide af voksne, at de ikke må fjerne tingene, fx hente mad i middelalderkøkkenet og bringe det om bord i vikingeskibet. Men overvejelserne om, at man skal have proviant med på rejsen, viser, at børnene i deres leg har en meget flydende og kreativ tilgang til tingene. Det er jo godt tænkt at tage mad med på togt, og det viser, at der i Børnenes Museum også er mulighed for leg og børnenes autonome initiativer. Disse eksempler på leg kan ses som tilblivelser, som noget nyt, der opstår i en fri interageren med kulturhistorien.

### Matematik og »Far fortæller«

Med afsæt i Rømer, Tanggaard og Brinkmann er der forskellige former for »brud« i spil, når børn er i Børnenes Museum. De næste eksempler viser, hvordan voksnes indflydelse og forventninger skaber det uforudsigelige sammenstød mellem museets faste rammer og børnenes spontane handlinger. En vigtig pointe er, at det giver vidt forskellige besøg afhængig af, om børnene og deres voksne leger sammen, eller om besøget mest foregår på de voksnes præmisser.

Et par mødre og deres børn træder ind. Børnene begynder straks at gå rundt og undersøge. Den ene går op til kateteret. Imens har begge mødre taget plads ved hver deres skolepult. »Hvad skal vi lære i dag?« siger mødrene. Børnene kigger på hinanden. »Matematik« siger den ene pige. Hun går straks hen og tager et stykke kridt og begynder at skrive et regnestykke på tavlen. Mødrene skriver flittigt på deres tavler og kommer med forslag til nye regnestykker. I dette eksempel repræsenterer skolestuens rammer den historiske kontekst af skolegang (påmindelse). De voksne accepterer barnets præmis (tilblivelse) ved aktivt at deltage i legen som elever. Her opstår et konstruktivt brud, hvor den voksnes påmindelse bøjer sig for barnets tilblivelse, hvilket skaber en fælles oplevelse, hvor de sammen former legen.

Helt anderledes er det, da en familie på fire – far, mor, storebror på ca. 8-9 år og lillesøster omkring 4 år – kommer ind i Børnenes Museum. Da de træder ind i rummet med vikingeskib og borg, påtager faren sig straks en formidlende rolle og begynder at fortælle. Storebroren lytter opmærksomt til farens forklaringer om runer og vikingeskib. Særligt middelalderens hejseværk til mursten tiltrækker sig deres opmærksomhed. Lillesøsteren lytter derimod ikke. Hun spejder rundt i rummet, og pludselig lister hun væk. Hendes nysgerrighed har overmandet hende og ført hende på opdagelse. Hun går op i middelalderborgen og ser sig omkring. Herefter går turen til Pakistan-afsnittet. Moren opdager, at hun er væk, og går efter hende. Imens fortsætter faren med at tale med storebroren. Umiddelbart er lillesøsteren ikke til at finde. Hun er gået op på »taget« og kurer nu på numsen ned af rotunden i Pakistan-afsnittet. Da hun ser sin mor, bliver hun mere modig. Hun løber hen til den gamle skolestue – men sikrer sig lige undervejs, at hun kan se sin mor. I dette tilfælde er der både påmindelser og tilblivelser, men der opstår ikke for alvor et konstruktivt brud mellem dem, fordi farens



påmindelser ikke bringes i spil i legen for hverken storebroren eller lillesøsteren. Tilblivelsen sker på trods af påmindelsen, da pigen sniger sig væk og begynder at lege selv.

I begge eksempler lever Børnenes Museum op til sin egen målsætning om at inspirere til fællesskab i familiesammenhæng. Familierne får helt klart noget ud af at besøge museet og opleve på tværs af generationer. Men det er tydeligt, at samspillet mellem påmindelse og tilblivelse, har stor betydning for oplevelsen. Den fortællende *far* tager et andet og mere didaktisk museumssyn med sig ind i Børnenes Museum. Han insisterer på historisk viden og giver i denne form for påmindelse ikke meget rum til børnenes tilblivelser. Det er den historiske faglige fortælling, som er i centrum, og i mindre grad muligheder for leg, udforskning og sansning, som er i spil, omend *far* og *søn* nøje undersøger hejseværket. De legende mødre går derimod ind i oplevelsen på lige fod med deres børn. De medbringer også påmindelser, men gør det ind i legen på en måde, hvor de også tager aktivt del i den tilblivelse, der opstår i legen. Dette er i den grad det, der var intentionen med Børnenes Museum, men hvorvidt det opstår eller ej, er ifølge vores observationer afhængig af de medfølgende voksne og deres tilgang.

### Slikkemonstre og dukkehusmagi

Ovenstående eksempler viser, at både museets voksne og de medfølgende voksne har afgørende betydning for børnenes oplevelse på Børnenes Museum. Vores observationer viser en helt anden dynamik, når børnene er på egen hånd. Det blev særligt tydeligt i de tilfælde, hvor de medfølgende voksne var passive eller endda slet ikke til stede i Børnenes Museum. Det skaber et rum, hvor det lystfyldte får lov at udfolde sig helt i tråd med intentionen bag museet.

I et eksempel sidder en *far* bøjet over sin mobiltelefon på stolen i fortællehjørnet, i rummet hvor børn kan tegne og læse. På den anden side af væggen sidder hans to små døtre på knæ foran hvert sit dukkehus. Begge er de helt stille og fordybede i hver deres lille legeunivers. Sådan fortsætter de længe. Ingen siger noget, men både *far* og døtre ser ud til at slappe af og hygge sig, optaget af hver deres, og alligevel på en måde sammen. Faren er til stede, men blander sig ikke i legen. Børnene skaber et parallelt rum, hvor de får fuld autonomi til at udfolde sig i legen med dukkehuset. Det sker måske også, fordi legen er stille og i sig selv ikke udfordrer de normer, der, som vi har set i nogle af de ovenstående eksempler, er på spil i Børnenes Museum.

I et andet eksempel udfordres samspillet mellem leg og normer på grund af legens karakter. En bedstemor og mor kommer ind i Børnenes Museum med to børn i 5-6-årsalderen. Fordybet i snak sætter de voksne sig på en af bænken ved væggen i Pakistan-afsnittet. Børnene, en storesøster og lillebror, går selv i gang med at lege. De går lidt rundt, men finder så på, at de kan trille plasticgrøntsager ned af rotunden og kure efter dem på maven eller på bagdelen. De bliver ved med det et stykke tid og har det sjovt. Imens er en anden børnegruppe i gang. De løber også op og ned ad rotunden. Denne lille børnegruppe kender hinanden og består af tre piger og to drenge, hvoraf den ene dreng er yngre, måske omkring de 3 år. Pludselig finder de to søskende og den lille børnegruppe sammen. Ud af det blå opstår en fælles fangeleg. Det gælder om ikke at blive slikket i hovedet af den yngste dreng. Han løber efter dem, og forsøger at slikke de andre i hovedet. Pigerne hviner og gemmer sig. »Pas på slikkemonstret« råber de. Drengene løber også, men sørger opmærksomt for, at den yngste dreng også har det sjovt med at være slikkemonster. Drengen, han kender, lader sig fange, og overtager opgaven som slikkemonster. Han får fanget en af pigerne og slikket hende på kinden. Det nærmest

gyser i hende, og grinende er det nu hende, som skal fange. Imens alt dette står på, sidder bedstemoren og moren til de to søskende og taler, helt upåvirket af den virak, der er opstået omkring dem. Den anden børnegrupper viser sig at være i Børnenes Museum på egen hånd. Legen står på et stykke tid, indtil én af Nationalmuseets museumsværter, der løbende runderer i udstillingerne, afbryder børnene og med formanende stemme siger, at de ikke må løbe eller råbe. Børnene lusker lidt nedslåede derfra og splitter sig op. Ikke lang tid efter siger bedstemoren og moren, at det er tid til at komme videre.

I dette eksempel kommer den kulturelle tvivlrådighed i spil. Umiddelbart og i museets ånd har børnene kastet sig ud i spontan leg, men bliver bremset af de frivillige, som intervenserer med en kulturel norm, der handler om, hvordan de mener, at børn skal opføre sig på museet. Den voksne vælger reglen over legen, hvilket øjeblikkeligt ødelægger børnenes fælles øjeblik. Men eksemplet viser også, at måden børnene bruger museet på, og den leg de skaber, bliver helt anderledes, når børnene leger uden voksnes intervention. På egen hånd griber de til nogle af de legemekanismer, som de alle er bekendte med – i dette tilfælde fangeleg.

### Afslutning

Vores observationer viser, at leg er et centralt omdrejningspunkt og interaktionsgreb for børn i Børnenes Museum. Her skal leg ikke forstås som blot »sjov og ballade«. Det er en kompleks aktivitet, hvor børn aktivt udforsker verden, afprøver ideer og skaber nye forbindelser mellem tid, sted og betydning. Det er netop denne proces, Børnenes Museum har ønsket at understøtte, hvor børn forhåbentlig får mulighed for at lege på tværs af tid og historiske perioder. De er også med til at blande og forme legen ud fra deres egne forestillinger.

Med afsæt i observationerne kan vi se, at legen er drivkraften. Uanset hvilket miljø børnene bevæger sig ind i, er legen altid i centrum. Det er tydeligt, at det ikke er historiens detaljer, der primært optager dem, men det frie rum til at være fysisk aktive, interaktive og fantasifulde. Legen fungerer som den umiddelbare motivationsfaktor og den primære metode for engagement.

Børnenes Museum er opbygget ud fra et princip om at skabe intuitive universer. Disse universer er intuitive, fordi de er skabt på en sådan måde, at alle kan være med uanset social baggrund, sprog, kognitive evner, etnicitet eller nationalitet, hvilket vores observationer tydeligt viser. Intentionen er, at Børnenes Museum ikke kræver en forhåndsviden eller indføring. En gammel skolestue, en butik, et køkken, en borg eller et skib vækker genkendelighed hos de fleste. Det fungerer som en påmindelse, der samtidig gennem legen inviterer til tilblivelser. Det kan godt være, at tingene ser anderledes ud: at køkkenet har åbent ildsted og ikke moderne komfur, men børnene kan let afkode, at det handler om at lave mad.

Vores observationer bekræfter, at det i mange tilfælde lykkes. De viser også, at det kulturhistoriske i mange henseender fungerer mere som en scenografisk ramme end som det, man kunne kalde primært lærestof. Det er med til at skabe muligheder for brud, fordi påmindelserne har en form, der inviterer til mulige tilblivelser. Børnene anvender i høj grad historien som et scenografisk univers – et stimulerende bagtæppe for deres leg, hvilket vi fx kan se med »slikkemonstre«. For de fleste af børnene i vores eksempler virker det kreative og kropslige samspil med omgivelserne langt vigtigere end tilegnelsen af specifikke historiske fakta. De forholder sig primært til muligheden for at løbe rundt, lege, udforske og skifte

mellem de forskellige scenografier. Men idet de gør det, er de alligevel nødt til at forholde sig til omgivelserne og den kulturhistorie, de rummer.

Vores observationer viser dog også, at der er udfordringer i Børnenes Museum, hvor børnene på den ene side bliver opmuntret til at være kreative og lege frit – men samtidig forventes det, at de følger nogle regler og normer. Denne blanding af opmuntring til udfoldelse og forventning om disciplin kan skabe en form for kulturel tvivlrådighed hos børnene. Børnenes Museum er skabt for børn med det formål at være et rart og indbydende sted, som lægger op til selvstændig og individuel udforskning, der inspirerer til fællesskab samt fremmer oplevelse og erkendelse med et minimum af vejledning og overvågning. Her, over 30 år efter dets åbning, kan vi konkludere, at Børnenes Museum i vid udstrækning lever op til sit formål. Men vi kan også konkludere, at der er stor forskel på, hvordan børnenes handlinger bliver mødt af voksne, både museets og de medfølgende. For nogle børn bliver Børnenes Museum en kulisser, som deres frie leg udspiller sig i. Her bliver det kulturhistoriske underordnet det legende og det sociale. I andre tilfælde er det en mere didaktisk oplevelse, med afsæt i kulturhistorien, som børn møder – ofte når voksne gerne vil bidrage med viden og læring. De to lidt modsatrettede måder at bringe påmindelser i spil på i børns møde med kulturarven giver, med afsæt i Rømer, Tanggaard og Brinkmanns begreber, meget forskellige rum for børns tilblivelser. De konstruktive brud sker, hvor der er plads til både viden og fantasi – hvor børn ikke blot passivt modtager historien, men aktivt er med til at forme den. Når børn får lov til at lege med historien, kan det åbne for en dybere, mere personlig og meningsfuld forståelse af vores fælles kulturarv.

#### Referencer

- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M. & Taylor, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator*, 45(3), 213-231.
- Bayer, S. (2004). Ehn for alle.... I B. Ehn, *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel* (s. 11-16). Forlaget Klim.
- Birch, J. (2018). Museum spaces and experiences for children—ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience. *Children's Geographies*, 16(5), 516-528.
- Boritz, M., & Hinch, C. (2001). Pakistan i erindringen. *Nationalmuseets Arbejdsmark 2001* (s. 36-49). Nationalmuseet.
- Boritz, M. (2011). *Museumsdidaktik – et kulturanalytisk studie af undervisningen på danske kulturhistoriske museer* (upubliceret Ph.d.-afhandling). Københavns Universitet.
- Boritz, M. (2021). Formidlingens kunst på museer. I M. Dael et al. (red.), *Børnekultur i Danmark 1945-2020* (s. 92-102). Gads Forlag.
- Busk Laursen, B. (1993). Børnenes Museum. *Nationalmuseets Arbejdsmark* (s. 82-94). Nationalmuseet.
- Carpenter, K. (2018). The rules in children's museums. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 11(1), 13-25.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? – Børnehaveliv set ud fra en kulturel synsvinkel*. Forlaget Klim.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2006/2001). *Kulturanalyser*. Forlaget Klim.
- Eriksen, A. (1992). Nationalmuseet Børnenes Museum. *Arkitektur DK*, 8(92), 408-409.
- Gallup, A. B. (2016). The children's museum as an educator. I H. Genoways & M. Andrei (red.), *Museum Origins* (s. 155-160). Routledge.

- Geertz, C. (1993/1973). *The interpretation of cultures*. Fontana Press.
- Hansen, W. (1996). Børnenes Museum. En udstilling i konflikt med sig selv? *Danske Museer*, 9(4), 15-16.
- Holdgaard, N. & Boritz, M. (2022). Power to the children? Understanding children's participation in the Year of the Children via the National Museum in Copenhagen. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25(3), 218-233.
- Mayfield, M. (2004). Children's museums: Purpose, practice and play. *Early Child Development and Care*, 175(2), 179-183.
- Puchner, R., Rapoport, L. & Gatkins, M. (2001). Learning in children's museums. *Curator*, 44(3), 237-255.
- Rømer, T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) (2011). *Uren pædagogik*. Forlaget Klim.
- Schofield-Bodt, C. (1987). A history of children's museums in the United States. *Children's Environments Quarterly*, 4(1), 4-6.
- Staack, M. (1987). Børns skatte. I C. Bøgh (red.), *Børn og museer* (s. 48-49). Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Museer.
- Swigger, J. (2019). Museums for somebody: Children's museum professionals and the American Association of Museums (1907-1922). *The Journal of Museum Education*, 44(4), 345-353.

#### Biografier

Rikke Tjørnehøj har en master i International Turisme (University of North London) og arbejder som Oplevelses- og læringsdesigner på Nationalmuseet. Her har hun bl.a. ansvar for Børnenes Museum og museets mange events målrettet børn, og hun arbejder med at udvikle nye måder, hvorpå Nationalmuseet kan gøre kulturarv levende og relevant for sine gæster.

Mette Boritz er uddannet Cand. Mag. i europæisk etnologi og har en ph.d. i museumsformidling. Hun er ansat som udstillingsredaktør på Nationalmuseet og har i mange år arbejdet aktivt med undervisning, aktiviteter og udstillinger målrettet børn.





# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Simon Steen Hansen

## Leg og vokseninvolvering i et scenografisk museumsrum – erfaringer fra Ville Vau

### Resumé

Artiklen giver et indblik i udfordringerne ved at skabe rammer for leg i en scenografisk udstilling, når målet er, at alle besøgende familier skal kunne lykkes med at lege og at skabe rum for nærvær. Ville Vau er et børneunivers, som særligt børnefamilier kan besøge i forbindelse med deres besøg i H.C. Andersens Hus. Her kan de lege i en scenografisk udstilling eller være kreative med pensel og saks i atelieret. Gennem observationer, evalueringer og refleksioner med udgangspunkt i legeforsker Helle Marie Skovbjergs begrebsapparat har museet løbende gjort erfaringer med den scenografiske udstillings styrker og svagheder i forhold til at skabe rum for leg. Børnene er hovedmålgruppen for Ville Vau, men de voksne, der ledsager dem, spiller en central rolle i at forme børnenes oplevelse. Artiklen gennemgår disse observationer og refleksioner i forhold til interaktionen mellem børn og voksne omkring leg. Den belyser desuden, hvordan de fysiske rammer og den personbårne formidling kan påvirke samspillet mellem børn og voksne i legesituationer, og hvordan museet gennem disse greb kan understøtte de voksnes aktive og meningsfulde deltagelse i børns leg.

*Nøgleord: Museer; leg; rumdesign; legestemninger; legeordener; vokseninvolvering.*

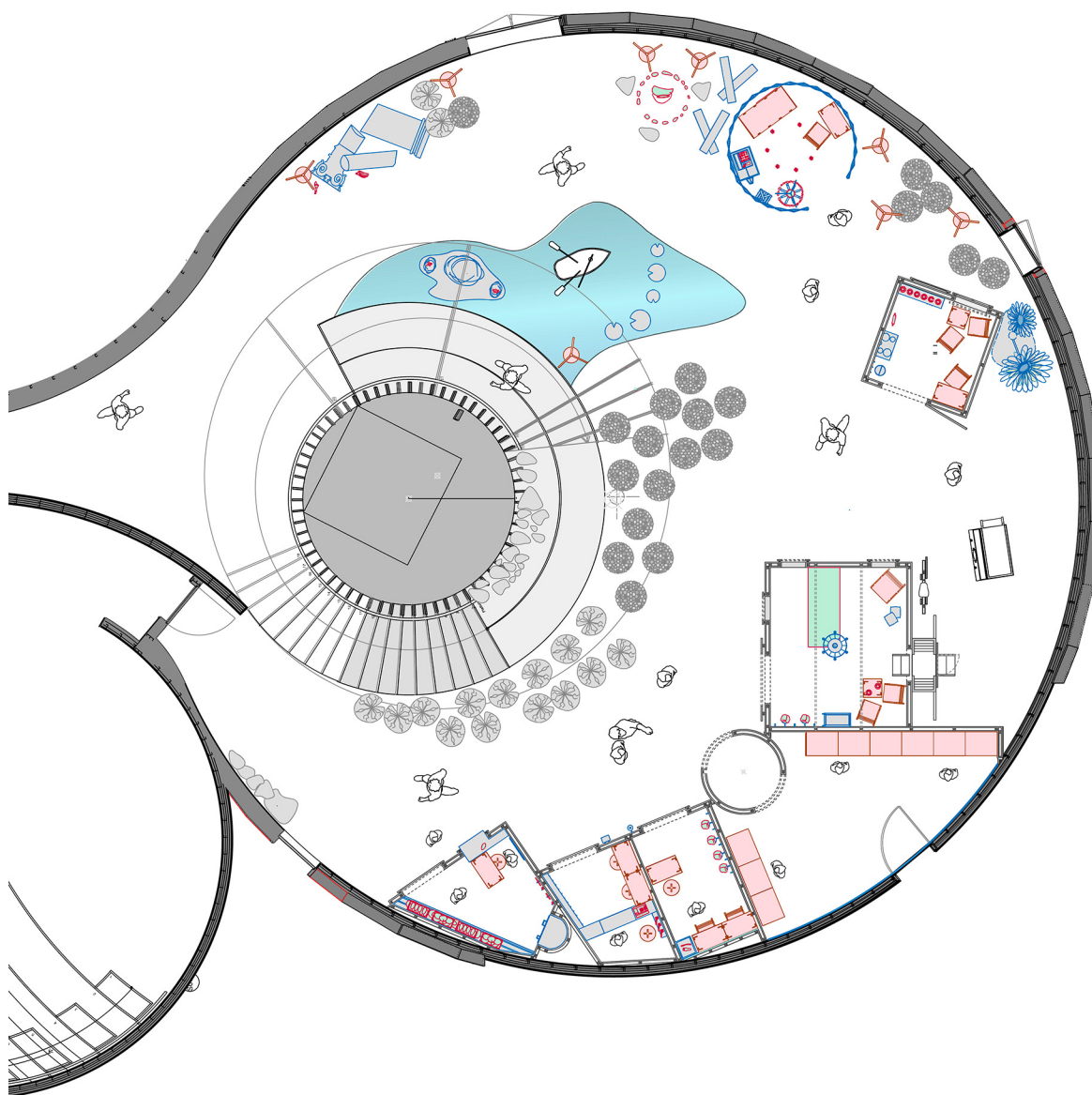
### Introduktion

Ville Vau, børneuniverset i H.C. Andersens Hus, består af et scenerum, et atelier og en scenografisk udstilling. Den scenografiske udstilling er en kunstnerisk, kurateret fortolkning af H.C. Andersens liv og værker og har form som et eventyrligt landskab med kostumer og rekvisitter, der skaber rammerne for leg, fantasi og forvandling. Den befinder sig i et cirkulært rum, hvor en stor søjle med trappe og elevator står i midten, og den består af forskellige legetableauer såsom et postkontor, et palads og et naturområde med en sø. Børn skal være i følge med en eller flere voksne, når de besøger Ville Vau. Når de ankommer, bliver de modtaget af en formidlingsmedarbejder, der byder velkommen og introducerer dem til stedet. Den personbårne formidling giver mulighed for at tilpasse introduktionen til de enkelte gæster og at italesætte rammerne for besøget i den scenografiske udstilling.



*I den scenografiske udstilling må man røre ved det hele og lege med det hele. Foto: Museum Odense*

Det legende er en central del af H.C. Andersens kunstneriske metode (Bøggild og Lübker, 2020). Andersen leger både med faste sproglige vendinger, perspektiver og fortællepositioner i sine eventyr, men han giver ikke nogen moralsk udlægning af, hvad læseren bør synes og mene. Hans litterære stil tilskynder læseren til at lave sit eget fortolkningsarbejde og aktivt tage stilling til eventyret og dets tvetydigheder, og på den måde lægger hans stil sig tæt op ad legens væsen, hvor de legende også hele tiden er i færd med at skabe mening igennem forhandling og fortolkning (Skovbjerg, 2021). I H.C. Andersens Hus formidles der ikke kun *om* Andersen, men også *som* Andersen, og dette sker i form af en legebaseret formidling, hvor ambitionen er, at legen er fri, spontan og dynamisk. Samtidig er det en overordnet målsætning, at alle, der besøger Ville Vau, skal lykkes med at være på museum og gå herfra med en oplevelse af, at museer er noget for dem. Museumsforsker John Falk har påvist, at museer kan bidrage til øget trivsel og velvære (Falk, 2021), og det er derfor en grundlæggende



Grundtegning over den scenografisk udstilling. Foto: Museum Odense



værdi for H.C. Andersens Hus at skabe gode, tidlige oplevelser og dermed en god begyndelse på et stærkt kulturelt selvværd. Ansvar for, at gæsterne lykkes, ligger hos museet, og de rammer og betingelser, det giver.

Det er museets ambition at skabe et nærværende, socialt rum for hele familien, hvor børnene og legen får lov til at være i højsædet, og de voksne kan blive imponerede over børnenes legeevner. Derhjemme kan leg være noget, der er i vejen, når der skal smøres madpakker eller gøres rent, og vi voksne kan have svært ved at give os hen til legens væsen. Professor i pædagogisk psykologi Ditte Alexandra Winther-Lindqvist har påvist, at det i det legende samvær med spædbørn er nødvendigt at være fuldstændigt nærværende for at opretholde kontakten, men allerede fra barnet er 1-1½ år, kan vi multitaske med at hænge tøj op og lave mad, mens vi kommunikerer (Winther-Lindqvist, 2020). Fordi det herefter ikke længere er strengt nødvendigt at fokusere helt og aldeles på kommunikationen og nærværet for at komme i kontakt med barnet, er vi som forældre nødt til nogle gange at blive mindet om at fokusere på netop kommunikationen og nærværet. I Ville Vau er det ønsket at skabe rum for sådan en påmindelse. Her kan der opstå en anden dynamik, hvor de voksne kan lære af børnene. I en hverdag, hvor forældrene har ansvaret for at få tingene til at hænge sammen i forhold til alt det praktiske, risikerer legen at få dårlige vilkår (Winther-Lindqvist, 2020). Men hvis de voksne er nærværende, kan de få øje på alt muligt, som børnene kan få ud af sådan en legesituation, og de voksne bliver derved mindet om, hvor værdifuldt det er at give sig hen til nuet i samvær med sine børn, hvor kun legen er i fokus. Så er man måske også mere tilbøjelig derhjemme til engang i mellem at lade madpakke være madpakke og give legen plads og opmærksomhed.

Siden Ville Vau åbnede i 2021, er to udfordringer blevet identificeret i forhold til at skabe gode rammer for børns leg ud fra disse mål. Den ene handler om scenografiens rammer for forskellige legestemninger og den anden om de voksnes rolle og deres grad af involvering i legen.

### Legestemninger, legeordener og vokseninvolvering

Legeforsker Helle Marie Skovbjerg har identificeret fire forskellige legestemninger, som børnene oplever, når de leger (Skovbjerg, 2016). Den »hengivne« legestemning er kendetegnet ved, at barnet er i øjeblikket, i flow og i fordybelse. Ofte er kroppen stille eller bevæger sig i sagte tempo med gentagelser. I den »opspændte« legestemning viser barnet sig frem og performer. Det er en udadvendt legestemning, der ofte har store armbevægelser, hvor det handler om at gøre sig til for et publikum. »Højspændt« legestemning giver børnene sug i maven eller sus gennem kroppen, og den involverer en intens fornemmelse af kropsligt tilstedevær, gentagelser og pludselige skift. Endelig går den »euforiske« legestemning ud på at være skør, vild og udadvendt, og børnene forsøger at overraske andre og sig selv. De forskellige legestemninger vil ofte vikle sig ind og ud af hinanden, og en leg kan hurtigt glide over i en anden stemning og tilbage igen. Børn udfolder sig og udvikler sig gennem alle fire legestemninger, og det er vigtigt, at de får mulighed for at gøre sig alsidige erfaringer gennem legen (Skovbjerg, 2016).

Ifølge Skovbjerg opstår der forskellige legeordener igennem legens handlinger, og voksne kan vedligeholde og støtte disse ordener eller hindre og modarbejde dem. Der findes ikke dårlige legeordener, fordi dårlige legeordener vil ophøre af sig selv. Når voksne alligevel betragter noget som en dårlig leg, hænger det oftest sammen med, at legens orden støder

sammen med andre ordener, der har andre betydningssammenhænge. Legens orden har sin egen logik, og voksne kan sætte denne logik over eller under andre logikker, som for eksempel skolens eller museets (Skovbjerg, 2021).

Den amerikanske professor i pædagogik James Christie har udviklet en model over pædagogens grad af involvering i og facilitering af børns leg (Jørgensen, 2019). Selvom den er lavet med henblik på pædagogens professionelle virke, kan begreberne også være nyttige til at forstå forældrenes eller bedsteforældrenes involvering i børnenes leg. Den voksnes rolle kan spænde fra minimal til maksimal involvering. I den ene ende af skalaen er den voksne »ikke-involveret« i børnenes leg, og i den anden ende er den voksne »over-involveret« og påtager sig rollen som »instruktør«, der tager kontrol over legens indhold, så legen udelukkende bliver på den voksnes præmisser. »Instruktørrollen« kan også være »omdirigerende«, hvor den voksne forstyrrer legen med for eksempel læringsspørgsmål, der ikke hører til legens logik og orden. Mellem de to yderpunkter beskriver Christie fire forskellige understøttende voksenroller med forskellige grader af facilitering af børns leg. Den mindst involverede af disse fire er »tilskueren«, hvor den voksne indtager en aktiv rolle som tilskuer i nærheden af legen. Her kan de voksne opmuntre til leg gennem nik eller små kommentarer, samtidig med, at de observerer deres barns leg og vurderer et eventuelt behov for at involvere sig mere. Dernæst følger rollen som »regissør«, hvor man som voksen kan hjælpe børnene med praktiske ting, for at legen kan udvikle sig og ikke gå i stå. Et trin længere oppe ad involveringsskalaen er rollen som »legekammerat«, hvor den voksne deltager aktivt inden for legens rammer ved at overholde børnenes og legens præmisser. Endelig er der rollen som »legeleder«, hvor den voksne udvider sin deltagelse og indflydelse ved at påvirke legens retning gennem forslag om nye temaer eller nye rekvisitter, der tilfører legen fornyet energi og udvikling. Ifølge Christie skal denne rolle kun indtages kortvarigt, når legen har brug for noget nyt. Ligeledes bør den voksne undgå ikke-involvering og instruktørrollen, men kan bedst understøtte børnenes lege ved fleksibelt at indtage de understøttende voksenroller efter behov (Jørgensen, 2019). Dette perspektiv stemmer overens med erfaringerne i Ville Vau, hvor det netop er i yderpolerne, at børnenes leg bliver påvirket negativt af de voksne.

### Udfordringerne i den scenografiske udstilling

Med den scenografiske udstilling i Ville Vau er ønsket, som tidligere nævnt, at skabe et socialt, nærværende rum, hvor børnene får ejerskab, fordi de voksne træder ind på deres ekspertområde – et rum, hvor legens orden er herskende, hvor alle lykkes med at lege, og hvor de voksne understøtter børnenes leg efter behov ved at indtage de understøttende voksenroller og undgår ikke-involvering og instruktørrollen. Dette skal opnås ved at skabe de rigtige rammer for oplevelsen, så børn og voksne intuitivt lykkes med dette. Hverken børn eller voksne må få oplevelsen af, at de skal gøre noget bestemt for at kunne være i udstillingen, da det kan føre til usikkerhed, tvivl og fremmedgørelse. Gennem observationer og evalueringer fra de sidste fire år står det klart, at der fortsat er knapper, der kan skrues på for at opnå disse ønsker for oplevelsen i udstillingen.

Skovbjergs begreber om legestemninger blev introduceret til museet i forbindelse med en evaluering udført på baggrund af en større gennemgang af leg, legetyper og muligheder for leg i den scenografiske udstilling, foretaget af legeforsker Hjørdis Brandrup Kortbek (2022). Kortbek påpegede i evalueringen, at museets rekvisitter og scenografi især lagde op til den





*Barn og voksen i en legesituation i postkontoret – et af legetableauerne i den scenografiske udstilling. Foto: Mette Riisager*

hengivne legestemning og den opspændte legestemning. Dette var i tråd med museets egne observationer og ønsker for udstillingen, og det nye begrebsapparat gav et sprog til at reflektere over udstillingens styrker og svagheder og muligheder for videre udvikling. I etableringsfasen har der i designet været et ubevidst fokus på at skabe rammer, hvor der især kunne opstå hengivne og opspændte legestemninger. Den hengivne legestemning opstår for eksempel i fordybet og koncentreret leg med dyrebamser i troldkvindens hule, teselskab i paladset eller bagning af brød hos bageren, mens den opspændte legestemning finder sted i performative og udadvendte lege, når børnene for eksempel fremfører dukketeater i paladset eller viser sig frem for hinanden i forskellige kostumer og parykker. Hvor der nu bruges det neutrale ord »legetableauer« om de forskellige områder i scenografien, blev der tidligere brugt ordet »legeoaser«, som har en klar bias mod fordybet leg i den hengivne legestemning. Selvom scenografien i højere grad skaber rum for disse to legestemninger, er der dog også elementer, som faciliterer en højspændt og en euforisk legestemning. Når børnene leger krig med geværer, skjolde og sværd, balancelege eller jorden-er-giftig med flytbare åkandepuder og fastgjorte træstammer, er det udtryk for en højspændt legestemning med pludselige skift og sug i kroppen. På samme måde lægger den store søjle i midten af det cirkulære rum op til fange- og løbelege i højt tempo. Når børnene kaster med hængende boller efter hinanden eller op på de skrå tage, eller smadrer den hule af »stenpuder«, de lige har bygget, er det udtryk for en euforisk legestemning.



*Legende børn i bevægelse. Foto: Museum Odense*

Museet ønsker at stimulere børns leg inden for alle fire legestemninger. Det skyldes en bevidsthed om, at børn udfolder sig og udvikler sig inden for alle fire, og at deres lyst til at lege i de forskellige stemninger vil variere. I øjeblikket oplever museet dog en udfordring: Der er en vis spænding mellem ambitionen om at understøtte alle legestemninger og de fysiske rammer, som udstillingen tilbyder. Når børn leger på museet, følger de deres egne impulser. De lader sig ikke kun inspirere af det, udstillingen lægger op til, men trækker også på deres eget legerepertoire. De voksne bliver derimod i tvivl om, hvorvidt børnene også må lege de lege, som udstillingen i mindre grad lægger op til. Et barn, der giver sig i kast med gode lege i den euforiske eller højspændte stemning, risikerer nemmere at blive irrettesat af deres voksne, fordi den scenografiske udstilling i højere grad signalerer rum for lege i den hengivne og opspændte legestemning, hvilket i høj grad er i tråd med de voksnes forventninger til museets orden som et sted, hvor man ikke larmer, løber eller leger vildt. Fordi de voksnes forventninger til museets orden står i modsætning til de legeordener, der opstår i den højspændte og euforiske legestemning, kan de finde på at dæmpe eller afbryde disse legeordener, fordi de sætter museets orden højere.

Museet har derfor udviklet forskellige greb i forsøget på at skabe bedre rum for også de højspændte og euforiske legestemninger. Alle formidlingsmedarbejdere er instrueret i først at justere eller flytte børns leg, hvis det går ud over andres børns oplevelse eller ødelægger scenografi eller rekvisitter («Jeg kan se, det er en rigtig sjov leg, men måske kan I lege



herovre eller kaste med dem her i stedet?«). De har forståelse for, at man kan lege godt på mange måder, og at en leg ikke er dårlig, blot fordi den er vild eller larmende. Ved at formidlingsmedarbejderne ser legen an (Skovbjerg, 2021), men ikke griber ind i lege, der er vilde eller larmende, så længe de ikke går ud over andre lege, ønsker museet at signalere, at også disse lege er velkomne i den scenografiske udstilling. Dette understøttes af *Rules for a Playful Museum* fra Manchester Museum, der pointerer, at et legende museum respekterer og værdsætter forskellige former for leg, hvad end det er med krop eller ord, energisk eller stille (Derry, 2019). Når nye legetableauer udvikles til udstillingen, kan det være en oplagt prioritet i højere grad at facilitere områder, der indbyder til lege i højspændte og euforiske legestemninger. Det kunne for eksempel være et hult fyrtojstræ med mulighed for at klatre, rutsje eller hoppe, eller et område, hvor man kan bygge ting, som man kan smadre og vælte – eller hvor man kan kaste ting på hinanden. Det vil gøre det nemmere at afkode for de voksne, at lege i alle legestemninger er velkomne. Ændringer i scenografien kan altså være med til at mindske den udfordring, at det oprindelige rum ikke i tilstrækkelig grad understøttede leg inden for alle fire legestemninger.

#### Udfordringerne med vokseninvolvering i børnenes leg

Den anden udfordring, Villa Vau arbejder med, er de voksnes involvering i legen. Det er, som nævnt, museets ønske, at den scenografiske udstilling skal byde på fællesskabende nærvær som den naturlige samværsform i for de familier, der besøger Ville Vau. Samtidig bør det undgås, at de voksne føler sig forkerte, fordi noget, som de bør eller ikke bør gøre, italesættes – der er nok af ting, forældre skal forholde sig til og kan være i tvivl om allerede. Dette er en vanskelig opgave, som løbende har museets fokus. Museet ønsker at støtte de voksne i intuitivt at kunne bakke op om børnenes leg. Det handler om, at de voksne fleksibelt kan skifte mellem forskellige støttende roller, alt efter hvad legen kalder på. Samtidig vil museet gerne undgå, at de voksne enten trækker sig helt fra legen eller overtager styringen som instruktører, da netop disse yderpositioner ofte forstyrrer legen negativt.

Oprindeligt var indretningen i udstillingen med til at facilitere ikke-involvering fra de voksne. Den primære mulighed for voksne til at sidde ned et sted i det åbne område uden for legetableauerne er nogle store puder, der ligner sten. På den ene side af den store søjle i midten af rummet er der en repos uden scenografi. Da Ville Vau åbnede, var alle stenpuderne placeret her. Det blev hurtigt et samlingspunkt for alle de voksne, der ikke var en aktiv del af børnenes leg. Denne del af udstillingen har mindre direkte belysning, og de voksne, der sad her, fandt ofte mobilen frem, og enkelte kunne finde på at lægge sig til at sove. Nogle voksne har også medbragt bærbare computere, så de kunne multitasking med at få noget arbejde fra hånden. Alt sammen tydelige signaler til børnene om, at de ikke var nærværende, men havde noget andet, der var vigtigere at lave. Det skabte et rum i rummet – et voksenrum med både fysisk og mental afstand til børnenes rum for leg. Når de voksne ikke er nærværende tilskuere til børnenes leg, har de heller ikke samme mulighed for at understøtte legen, hvis der skulle være behov for det.

I den anden ende af skalaen er der en stigende tendens til, at nogle voksne i højere grad indtager instruktørrollen, hvor de tager kontrol over legens indhold og overser, at barnets leg måske var på vej i en anden retning. Et eksempel på, hvordan nogle voksne overstyrer børns leg, er, at de for hurtigt definerer, hvad et givent kostume eller rekvisit er, uden at der opstår en forhandling, hvilket typisk sker i børnenes egen leg. Måske var postkontoret

ikke et postkontor, men en våbenhandel, måske var gryden en kiste, og måske var barnet ikke klædt ud som en kat, men som en lemur. Der er også eksempler på den omdirigerende instruktør, hvor de voksne bestemmer og styrer i legen på en måde, der er mere opdragende og læringsorienteret end legende. De scenografiske legetableauer er ikke vildt store, og voksne kan ikke sidde derinde uden at være fysisk midt i legen. Det har den effekt, at de voksne påvirkes til at involvere sig mere i legen, uden at de nødvendigvis har taget en aktiv beslutning om at gøre det. Hvis der er en voksen inde i et af museets små, lukkede legetableauer, vil et fremmed barn ofte bakke ud igen, fordi den sparsomme plads gør, at de kommer meget tæt på. Hvis der derimod kun er børn derinde, er der større sandsynlighed for, det er opstår kontakt, fælles leg og et rum, hvor børnene kan lege med hinanden på kryds og tværs.

Grundet museets ønske om at få de voksne væk fra de to yderpositioner, som ikke-involvering og instruktørrollen udgør, er der blevet eksperimenteret med de voksnes fysiske placering i udstillingen. I de første måneder efter Ville Vaus åbning begyndte stenpuderne at blive opstillet i små klynger, fordelt rundt omkring i det scenografiske landskab ud for de forskellige legetableauer, i stedet for at blive samlet på reposen. Når de voksne sidder på puderne i deres nye placeringer, er de i en form for mellemzone, hvor de som udgangspunkt ikke er direkte involveret i legen med mulighed for at overstyre, men de er heller ikke ikke-involverede, som hvis de sad gemt væk på reposen med mobilen fremme. Observationer tyder på, at de voksne er mindre tilbøjelige til at have opmærksomheden rettet mod mobilen, når de sidder i sådan en mellemzone.

I løbet af en dag bliver der flyttet rundt på stenpuderne. Nogle gange bruger børnene dem til at bygge huler med eller lave en bane til at lege jorden-er-giftig. Andre gange er det de voksne, der flytter stenene op på reposen, og dermed på egen hånd skaber det føromtalt rum-i-rummet. Hvis mellemzonerne skal bevares, er det altså ofte nødvendigt at genetablere dem i løbet af dagen. Én mellemzone skiller sig ud fra de andre ved at være mere permanent og integreret i scenografien. Uden for troldkvindens hule er der en bålplads med en gryde. På den ene side af bålet er der træstammer, der er fast monteret i gulvet, og som man kan sidde på, og på den anden side placeres tre af stenpuderne, så de sammen med træstammerne udgør en cirkel rundt om bålet. Disse stenpuder bliver ikke flyttet i lige så høj grad som de andre. De voksne, der sidder på stenene her, er mindre tilbøjelige til at indtage instruktørrollen i børnenes leg end voksne inde i de afgrænsede legetableauer. I den videre udvikling af scenografien skal der derfor etableres flere permanente mellemzoner, der ligesom bålstedet er integreret i resten af det scenografiske landskab. Det kunne for eksempel være et cafébord med stole uden for bageren eller en havebænk uden for paladset. For at undgå, at de voksne skaber et rum, der fordrer ikke-involvering på reposen ved at flytte stenpuder derop, kan et nyt scenografisk legetableau placeres her (og det kunne oplagt være noget, der indbyder til leg i højspændt eller euforisk legestemning).

Når de voksne fysisk befinder sig i sådan en mellemzone, ses en tendens til, at de i højere grad fleksibelt indtager de fire forskellige understøttende voksenroller i forhold til at facilitere børnenes leg. Som tilskuer anerkender de over for børnene, at legen er vigtig og værd at følge med i. De voksne får mulighed for at nyde børnenes leg og give slip på alt det praktiske, der ellers står på deres mentale huskeliste. Ved at observere legen får de voksne også et grundlag for at vurdere, om og hvornår de skal involvere sig mere aktivt for at understøtte legen. Som regissør kan den voksne kortvarigt rejse sig og hjælpe barnet med at skifte kostume eller finde en ny rekvisit for at holde legen i gang, hvis den voksne vurderer, at der er behov for det, eller



*Børn leger i udstillingen, mens de voksne har placeret sig rundt omkring i mellemzonerne.  
Foto: Museum Odense*

hvis barnet selv spørger om hjælp. Når de voksne befinder sig i sådan en mellemzone, sker det, at børnene i højere grad og på eget initiativ inddrager dem i legen på børnenes præmisser. Det kan for eksempel være, at de i forbifarten giver den voksne noget, som skal opbevares, eller at de kommer ud fra det lille bondehus med en gryde, som den voksne skal smage på.

Som legekammerat tager den voksne ofte kostume på og indgår aktivt i legen på legens og børnenes præmisser, for eksempel som en trold, der skal bekæmpes, eller som kunde hos barberen. Som legeleder kan den voksne sætte en leg i gang, hvis den er gået i stå, eller hvis barnet har brug for inspiration eller tryghed til at komme i gang med at lege. Efter kort tid trækker den voksne sig optimalt set tilbage til mellemzonen og rollen som tilskuer. Børn kan typisk holde legen i gang i lang tid efter det. I rollen som legekammerat og legeleder er der større risiko for, at den voksne ender i instruktørrollen. Da alle gæster ved ankomsten til Ville Vau bliver modtaget af en formidlingsmedarbejder, vil denne velkomst fremover bruges til at hjælpe de voksne med at indtage en understøttende rolle i forhold til børnenes leg. Det kan for eksempel være ved at italesætte børnene som legeeksperter og opfordre de voksne til at lade børnene gå forrest i legen, være nysgerrige på deres leg og hjælpe legen på vej efter behov. De præcise formuleringer skal gennearbejdes meget nøje, og ordene skal vejes på en guldvægt for ikke at overvælde og fremmedgøre de voksne, men i stedet blidt inspirere dem til at glide ind i de understøttende voksenroller i forhold til børnenes leg.





*Voksen i interaktion med børn i en legesituation ved bålstedet. Foto: Museum Odense*

#### Hvad Ville Vau har lært

Erfaringerne fra Ville Vau viser, at det kræver mere end blot kreative og æstetiske omgivelser at skabe et vellykket legemiljø på et museum. Når leg og vokseninvolvering skal forenes i et scenografisk udstillingsrum, må museet tage højde for både de fysiske rammer og de besøgendes forventninger. Et rum, der visuelt appellerer til leg, understøtter ikke nødvendigvis alle typer legestemninger, og uden tydelige signaler om, at alle lege er velkomne, risikerer visse måder at lege på – og dermed visse børn – at blive skubbet ud.

Det har været en central erkendelse i arbejdet med Ville Vau, at de voksnes fysiske placering i rummet har afgørende betydning for børnenes mulighed for at udfolde sig i leg. Når de voksne placeres i en mellemzone – hverken helt inde i legen eller helt udenfor – øges sandsynligheden for, at de indtager støttende roller, der er tilpasset børnenes behov. Samtidig kan en mundtlig introduktion og personbåren formidling bruges strategisk til at påvirke de voksnes forventninger og rolleopfattelse, uden at det føles belærende.

For museer, der ønsker at arbejde legende og skabe inkluderende udstillingsrum for børn og familier, kan det derfor være frugtbart at stille sig selv følgende spørgsmål tidligt i designprocessen:

- Hvilke legestemninger giver rummets form og funktion plads til?
- Hvilke signaler sender rummet og rekvisitterne til de voksne om, hvordan man skal gebærde sig på museet?
- Hvor og hvordan skal de voksne placere sig for at kunne understøtte børns leg uden at tage styringen?

- Hvordan kan formidlingen invitere de voksne ind i en rolle, hvor de følger barnets initiativ, snarere end forsøger at korrigere det?

Ved at tænke i både fysiske, sociale og formidlingsmæssige greb kan museet understøtte leg som en åben, mangfoldig og fællesskabende praksis. Ikke som noget børn kun deltager i, men som en meningsfuld måde for hele familien at være sammen på et museum.

#### Referencer

- Bøggild, J., & Lübker, H. (2020). H.C. Andersens metode. *Aktualitet – Litteratur, Kultur og Medier*, 14(2), 4-9.
- Derry, C. (2019). *Rules for a playful museum*. Manchester Museum.
- Falk, J. H. (2021). *The value of museums*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Jørgensen, L. S. (2019). Pædagogens deltagelse i små børns lege. I L. H. Sønnichsen & H. H. Jørgensen (red.), *Legens magi* (s. 111-125). Akademisk Forlag.
- Kortbek, H. B. (2022). *Små skridt – store eventyr: H.C. Andersen i børnehøjde. Analyser i forbindelse med evaluering*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Afdeling for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *10 tanker om leg*. Dafolo.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). *Kort & godt om leg*. Dansk Psykologisk Forlag.

#### Biografi

Simon Steen Hansen er formidlingsdesigner i team Børn & Unge, Museum Odense, og arbejder til dagligt i børneuniverset Ville Vau i H.C. Andersens Hus, hvor en af hans centrale opgaver er at videreudvikle rammerne for leg i Ville Vaus scenografiske udstilling. Han er uddannet cand.mag. i teatervidenskab og performancestudier og har tidligere arbejdet som underviser på Efterskolen Epos, hvor han udviklede og faciliterede undervisningsforløb baseret på leg, spil og rollespil.

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

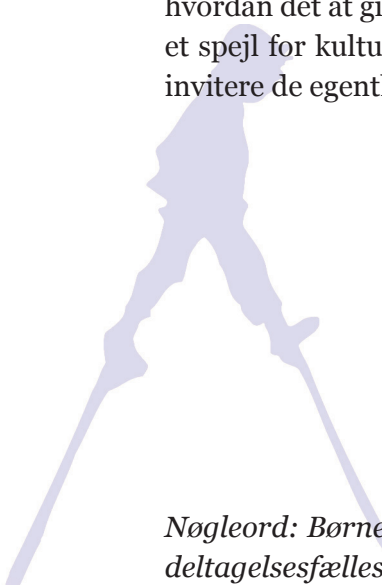
Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Ditte Bichel og Ditte Felding

## En seksårigt børne- og ungepanels væren i verden – og kulturinstitutionens blik på sig selv

### Resumé

I artiklen præsenterer teaterleder Ditte Felding og koordinator Ditte Bichel Teaterhuset Filurens seksårige børne- og ungepanel, BUP. Med afsæt i panelets opstart, historik og de opdagelser, der er gjort undervejs, deler de Filurens erfaringer med at udvikle og drive et levende og dynamisk inddragelsesfællesskab for 10-16-årige børn og unge i en kulturinstitution. Artiklen peger på, hvordan det at give målgruppen reel medbestemmelse, i form af bl.a. vetoet, kan fungere som et spejl for kulturinstitutionen, og vælte murene mellem institutionen og målgruppen ved at invitere de egentlige eksperter ind i maskinrummet, nemlig børnene og de unge.



*Nøgleord: Børne- og ungeinddragelse; børn som eksperter; publikumsudvikling; deltagelsesfællesskaber; medbestemmelse.*

Da Teaterhuset Filuren i 2019 lancerede et initiativ med fokus på publikumsudvikling, var det med fornemmelsen af at sætte et lille liv i verden – et liv, der ville forandre institutionens selvforståelse, og som på ny vis ville afsløre meningen med teaterhusets virke. Det lille liv navngav i projektets ånd sig selv og valgte navnet BUP, en forkortelse for børne- og ungepanel. Som institution havde vi i noget tid forud for BUP's fødsel leget med tanken om at blive kulturinstitutions-forældre til et målgruppefællesskab, men den rigtige anledning havde endnu ikke budt sig. Muligheden bød sig i sæsonen 19/20, og BUP blev undfanget som en del af udviklingsprojektet *Den Dobbelte Kommunikation*, der blev realiseret med støtte fra Kulturministeriets Applaus-initiativ gennem et open call.<sup>1</sup>

Projektet *Den Dobbelte Kommunikation* var en 1-årig undersøgelse gennemført som et samarbejde mellem Teaterhuset Filuren i Aarhus, Teater Hund & Co i København og den daværende teaterforening Filiorum – tid til teater. Fælles for de tre parter var ønsket om en mere ligeværdig og direkte dialog med målgruppen i stedet for at henvende sig til voksne omkring aktiviteter, der er målrettet børn og unge, bare fordi det er de voksne, der køber billetterne. BUP blev udviklet som ét spor ud af en samlet indsats bestående af flere og nye kommunikations- og publikumstiltag. Med BUP opstod muligheden for at have en direkte og dynamisk relation mellem kulturinstitutionen og kernemålgruppen, hvor børn og unge kunne give feedback, inspirere til nye formater og udgøre en slags kompas for nogle af Filurens beslutninger.

Her seks år efter *Den Dobbelte Kommunikation* lever BUP stadig i bedste velgående og er nu gammel nok til at starte i skole. BUP har, som alle andre seksårige, først skullet lære at kravle for derefter at lære at gå – en bevægelse, som næsten blev forpurret af Corona. Trods det helt store Covid-relaterede børnesygdoms-forløb rejste BUP sig fra sygelejet og, som det er med alt andet, blev BUP stærkere af modstand.

Som de både stolte, og til tider bekymrede, forældre er vi nu klar til at se tilbage på vores eget forældreskab med kærlige og kritiske øjne for at dele vores erfaringer med alle andre vordende kulturinstitutions-forældre, der selv overvejer at begive sig ud på rejsen med at sætte et målgruppepanel, bestående af børn og unge, i verden.

### Nutidens BUP

BUP anno sæson 25/26 er et uforpligtende fællesskab for børn og unge i aldersgruppen 10 til 16 år. Alle er velkomne, der er ingen mødepligt, og det er altid tilladt at tage en ven med. Der er løbende udskiftning blandt deltagerne i takt med, at de krydser grænsen mellem forskellige livsfaser (og for eksempel tager på efterskole), og størrelsen af panelet varierer derfor fra møde til møde. Som hovedregel mødes BUP i Teaterhuset Filurens lokaler hver anden uge til BUP-møder. Inden mødet udarbejder BUP-koordinatoren en dagsorden med emner, som skal tages op på mødet. Teaterhuset Filuren betragter deltagerne i BUP som et ekspertpanel. Det gør vi, fordi de aldersmæssigt befinder sig samme sted som en stor del af vores kernemålgruppe. Verden er omskiftelig, og børn og unges hverdag, sprog og omgivelser er ikke de samme som for ti, tyve eller tredive år siden. Det betyder også, at børn og unges referencerammer er anderledes end dem, vores professionelt ansatte medarbejdere bærer med sig. På Filuren er vi fagpersoner med uddannelse inden for børne/unge – og/eller scenekunstrådet – og har indsigt i disse områder. Vores perspektiver er naturligvis farvet af vores voksne syn på verden og på scenekunsten. Derfor er det BUP, der er eksperterne. Simpelthen fordi de har alderen 10-16 år, og ikke fordi de besidder en teaterfaglig kompetence. Den løbende udskiftning tilbyder



et friskt blik på opgaverne og institutionen fra kernemålgruppen, og giver os forståelse for, hvad der rør sig i børne- og ungdomslivet her og nu. Udover de regelmæssige møder, og med et bidrag fra Spar Nord Fonden i skoletasken, mødes BUP til kunstneriske workshops (bestilt af BUP selv), som faciliteres af professionelle scenekunstnere. Det er altid gratis at deltage i BUP, og fællesskabet formidles på lige vilkår med teatrets andre aktiviteter.

### BUP bliver født

For at kunne forstå BUP's værdi for teaterhuset er det vigtigt først at forstå institutionen. Teaterhuset Filuren er i dag en scenekunstnerisk multiplatform målrettet børn og unge, hvis formål er knyttet til to søjler: Et lille storbyteater, der producerer og præsenterer professionelt børne- og ungdomsteater for målgruppen 3-16 år, og et undervisningsspor, der arbejder med danse-/teaterpædagogik og talentudvikling gennem: *Kulturskole for Teater og Dans* 4-18 år, *SGK-talentprogram* 15-25 år samt kompetencecentret og åben skole-programmet *Filuren i Skolen*, der tilbyder korte og lange læringsforløb med afsæt i scenekunst og dramapædagogik til skoler. Den overordnede ramme er et professionelt teater, men samtlige spor giver mulighed for via scenekunsten at åbne verden for børn og unge. Kombinationen af organisering, rammer og høj kvalitet i det kunstneriske og faglige arbejde skaber et unikt mulighedsrum for, at alle aldre kan møde scenekunsten. Samtidig muliggør rammerne en egen afprøvning, som rækker fra barn og ud i det unge voksenliv, hvor scenekunstinteressen kan dyrkes både for dem, der gerne vil holde det på et fritidsniveau, og for dem, der med tiden ønsker at arbejde professionelt i branchen.

Filuren fik i 1972 status som et professionelt børneteater, der dengang havde til huse i Vestergade. I de tidlige 90'ere flyttede Filuren ind i Musikhuset Aarhus, hvor vi stadig ligger den dag i dag. Med mere end 50 års børneteaterarbejde i bagagen og som en institution, der skal udvikle sig med og for børnene, var det oplagt at vende blikket udad for at invitere målgruppen ind i maskinrummet og i dele af udviklingsarbejdet. I stedet for at gætte os frem til, hvad der fanger de 10-16-åriges opmærksomhed, vækker deres nysgerrighed og får dem til at vælge en tur i teatret, valgte vi at involvere dem direkte. Dogmet var, at vi som professionel arbejdsplads skulle gribe deres idéer og realisere dem for derved at skabe en forbindelse mellem personalets faglighed og målgruppens ønsker. De sidste seks år har vores dogmatiske tilgang til BUP været med til at berige os med indsigtsfulde perspektiver på vores egen praksis og nye aktiviteter i huset.

### BUP's første leveår og kerneværdier

Som det er med børneopdragelse, og med ethvert andet nyt og uprøvet territorium, var vi selvfølgelig nødt til at sætte nogle indledende rammer og regler for BUP.

Rammerne omkring BUP er i dag de samme, som de var ved første møde 12. september 2019:

1. Der er en ligeværdig dialog mellem deltagerne og Teaterhuset Filurens personale.
2. Børnene og de unge i panelet har direkte, og uden at blive modsagt af voksne, indflydelse på dele af teatrets kommunikationsarbejde udadtil og på de familieaktiviteter, der foregår rundt om forestillingerne.
3. Panelet har ikke indflydelse på det kunstneriske arbejde på teatret.



4. Teaterhuset Filuren har direkte kontakt med paneldeltagerne for at holde rummet »rent« mellem os og BUP, så forældrene ikke bliver et redigerende bindeled. Til formålet har vi en Whatsapp-gruppe, hvor BUP'erne og BUP-koordinatoren har direkte kontakt. Her kan de enkelte deltagere melde til og fra til møder og kan dermed selv bestemme, hvad deres tid skal bruges på. I forbindelse med brug af sociale medier i BUP (som Whatsapp og Instagram) indhenter vi altid forældretilladelser.
5. Både deltagere og medarbejdere skal have modet til at fejle og viljen til at lytte.

I sæsonen 19/20 blev der afprøvet og afholdt forskellige aktiviteter med BUP. BUP'erne fik bl.a. til opgave at udvikle initiativer og aktiviteter, der tematisk og indholdsmæssigt lagde sig op ad de forestillinger, som skulle spille i efterårsferien. Udviklingen af disse såkaldte eftertiltag er stadig en aktivitet, som BUP er afsendere på og idéudviklere af. Idéerne spænder bredt, og det er kun fantasien, der sætter grænser. Der er klar forventningsafstemning mellem deltagerne og Filurens medarbejdere, og derfor er det også indforstået i BUP, at ikke alle idéer kan blive til virkelighed. På trods af disse begrænsninger deler BUP gavmildt og helhjertet ud af deres krøllede hjerner.

Det kan fremstå, som om at BUP'erne bliver leverandører på en bestillingsopgave. Her er det vigtigt at påpege, at formatet skal betragtes som et åbent forum, hvor selektion og valg foretages af BUP'erne. Inddragelsen giver dem følelsen af ejerskab over institutionen og skaber et medansvar og en relation mellem deltagerne og teatret. Aktiviteterne er samtidig med til at vælte institutionens mure ud mod både børn og voksne, da de overvejende foregår uden for teatersalen, f.eks. i gang- og foyerarealer, ude i Musikhusparken eller på sociale medier.

I starten var de yngste af paneldeltagerne gode til at tage deres venner med ind i panelet, og BUP voksede støt og roligt. I marts 2020 var BUP-aktiviteterne nødt til at lukke ned, sammen med resten af Teaterhuset Filuren, på grund af Corona. Nedlukningstiden var svær, og det var stort set umuligt at holde kontakten med deltagerne. Samtidig gav det tid til at mærke efter, og hos Teaterhuset Filuren besluttede vi, at vi ville videreudvikle panelet efter projektperiodens udløb, og når samfundet igen åbnede op. Vi var lige begyndt at få en forståelse for og erfaring med, hvordan et brugerpanel som BUP kunne tilbyde perspektiv og horisontudvidelse i organisationen.

#### Fra lille til stor

Som med resten af landet varierede BUP's aktivitetsniveau den efterfølgende tid i takt med op- og nedlukninger af samfundet. Der skulle gå noget tid, inden BUP selv lærte at stå oprejst efter Corona og fandt sit eget fodfæste. Gennem årene er BUP blevet formet af de medvirkende børn og de medarbejdere, som har taget del i arbejdet med BUP. Med hjertet på det rette sted og generøst fejlemod har BUP kastet sig hovedkulds ud i forskellige aktiviteter – med den klare præmis, at BUP er eksperterne og har vetoret. Nogle af aktiviteterne kommer som et ønske direkte fra panelet selv, andre bliver foreslået af enten BUP-koordinatoren eller af andre medarbejdere. Hvis idéen til aktiviteten kommer fra andre end paneldeltagerne selv, bliver BUP altid spurgt, om det er noget, de har lyst til.

BUP har i sin seksårige levetid blandt andet været igennem følgende livsmæssige milepæle:

- Sin første workshop i form af »PR i børnehøjde« 20. september 2019, hvor panelet første gang blev inddraget i udviklingen af eftertiltag.
- Udvikling af »Nissejagt i Musikhusparken« i Aarhus i forbindelse med en adventskalenderforestilling, hvor publikum skulle finde gemte nisser rundt om i området.
- Den ældste del af BUP var juniorredaktører på sprogbruget i manuskriptarbejdet på ungdomsforestillingerne *Min bror er en blåhval* og *WELCOME TO THE INTERNET* i sæson 19/20.
- Udvikling og facilitering af en legekonkurrence i Bruuns Galleri i Aarhus, hvor forbipasserende kunne deltage og vinde billetter til forestillingen *TRE står på hovedet* i starten af februar 2020.
- Filosofiworkshop og workshop med Lommefilm i sæson 20/21.
- Workshop om TEKST med dramatiker Ingeborg Bjarno Thomsen og workshop om RUM med instruktør og scenograf Betina Birkjær. Begge dele kulminerede i interaktive udstillinger forskellige steder i Musikhusets foyerområde.
- Workshops om lyd med kunstnerduoen Østerlyd og efterfølgende optræden til Musikhusets børnemusikfestival *KaZOO* med værket *VI BYGGER EN VERDEN* for i alt 150 publikummer.
- Utallige BUP-møder med snacks, godt humør og masser af idé- og konceptudvikling.
- Medværter på konceptet *Fredagsdans*, hvor familier køber billet til en form for børnedisco. Her er BUP'erne med til at lave playliste, udvikle koreografi, som børnene kan lære, og de danser selv med til arrangementet.
- I sæson 24/25 var BUP i Børneavisen, hvor de både fortalte om deres optræden med værket *VI BYGGER EN VERDEN* og samtidig satte ord på, hvad BUP egentlig er for et fællesskab.

Ovenstående er blot et udpluk af de aktiviteter og erfaringer, som BUP har fået med sig gennem sin opvækst. Mange af aktiviteterne har været til kæmpestor glæde og gavn for teatrets publikum – og vi var aldrig kommet på dem, hvis det ikke var for BUP.

Gennem årene har Teaterhuset Filuren holdt fast i Teater Hund & Co som sparringspartner, og der er jævnligt blevet holdt styregruppemøder, hvor børn og unges plads og opgaver i organisationerne er blevet vendt og drejet. Teater Hund & Co har samme syn på børn og unge som os – nemlig at de er ligeværdige med voksne, og vi har begge som institutioner valgt at give dem plads i organisationen og i vores kommunikation. At erfaringsudveksle og reflektere med ledelsen og koordinatoren ved Teater Hund & Co er en bekræftelse af den grundlæggende idé, et værktøj til finjustering af koncepter samt et solidt anker, der fastholder meningen med det hele (bl.a. når livsvilkårene for BUP i perioder har været svære). Teater Hund & Co's børnebestyrelse er en slags fætter eller kusine til BUP – et anderledes format, men stadig beslægtet og familiært.

*Læring undervejs**Ting tager tid*

Inddragelse af børn og unge kræver ordentligt research- og benarbejde, og vi er som kulturinstitution nødt til at afsætte ressourcer til, at en eller flere medarbejdere har tid til og prioriterer BUP som en kerneopgave i deres arbejde. De medarbejdere, som arbejder med BUP, skal være glade for opgaven og skal nyde at være sammen med børnene og de unge. Koordinatoren er en vigtig del af BUP-fællesskabet, og det at opbygge tillid mellem koordinator og deltagerne tager tid.

Det, vi har lært, og som vi håber, andre kulturinstitutioner kan lade sig inspirere af, er bl.a., at hvis I som kulturinstitution selv ønsker at give jer i kast med denne type af strategisk inddragelse af unge målgrupper, så vær bevidst om, at det tager tid. Til gengæld får I et blik på og input til jeres professionelle aktiviteter fra kernepublikummet og dermed et løft til jer som arbejdsplads. Når ens målgruppe oftest er passive i tilvalget af aktiviteter, skaber det meget arbejdsglæde og indsigt at give dem en aktiv plads i organisationen. Vi håber, at tendensen vil brede sig til andre kulturinstitutioner målrettet børn og unge – så målgruppen flytter sig hen imod at blive aktive brugere, selv når det er de voksne, der køber billetterne.

*Dybdegående research*

Som led i både det indledende og løbende researcharbejde i arbejdet med inddragende børn- og ungeaktiviteter er det værd at kigge på andre brancher, der arbejder med børne- og ungeinddragelse. Ikke kun for inspiration, men også for at blive klogere på, hvad der virker, og hvilke faldgruber man skal være opmærksom på. Som led i opstartsfasen af *Den Dobbelte Kommunikation* var Teaterhuset Filuren sammen med Teater Hund & Co og Filiorum blandt andet til videndelmøde med DR Ramasjang, DR Ultra, Nationalmuseet, Experimentarium og Teatercentrum. Her lærte vi blandt andet, at en loyal base af forældre danner et godt grundlag for rekruttering. Derudover fik vi kvalificeret, hvorfor vi på Filuren ikke ville åbne de kunstneriske rum for børne- og ungepanelet. Vi ønskede et BUP, der virkelig havde fuldt og egenrådigt mandat uden voksenredigering. Det har vi indtil nu og fortsat ikke planer om at afgive i forbindelse med professionelt producerede forestillinger.

*BUP's kommunikationskanaler*

I begyndelsen af BUP's levetid blev muligheden for, at BUP skulle have sin egen YouTube-kanal afsøgt og skrottet. Her seks år senere er BUP blevet gammel nok til at få sin egen Instagramprofil. Tidligere er BUP blevet kommunikeret ud via Teaterhuset Filurens sociale medier, men institutionen har mange aktiviteter at formidle, og BUP kommer hurtigt til at drukne blandt det andet indhold. Oprettelsen af BUP's egen SoMe platform muliggør en kommunikationslinje til omverdenen, hvor BUP's egen »tone of voice« kommer til udtryk. Her kan vi afprøve forskellige formater, der spænder fra uhøjtidelige videoformater til mere konventionelle indslag, som BUP selv bestemmer. Profilen gør det muligt at tale direkte til målgruppen på en ny måde. Instagramprofilen er stadig ny, men ambitionen er, at den også bliver en rekrutteringskanal, hvor børn og unge selv ser, at der er et fællesskab, de kan deltage i, hvis det fanger deres interesse. Instagram åbner op for at nå bredere ud end til de børn og unge, der allerede er i kontakt med Filuren, f.eks. gennem kulturskoleaktiviteterne. Dermed bliver BUP's Instagram endnu en måde at åbne institutionen og scenekunsten som fællesskab for dem, der ikke har kulturforældre eller andre voksne omkring sig, der introducerer dem til

scenekunsten og til Filuren. Vi ser Instagramprofilen som en digital udvidelse af BUP som et åbent og dynamisk forum, hvor nye kan støde til løbende, og hvor det altid er muligt at tage en ven med.

### *Rekruttering*

En af de helt store udfordringer ved at have sin egen BUP er at skabe og fastholde en ramme, hvor deltagerne rekrutterer sig selv. Det er vigtigt at sætte tid af til en ordentlig rekrutteringsindsats, og endnu mere væsentligt er det, at der kan sættes et konkret ansigt på den voksne medarbejder, som deltagerne kommer til at omgås. Etablering af tillid er vigtigt, og det kræver en medarbejder, der engagerer sig og er med. Jo mere stabil medarbejderen er, desto bedre er deltagerne til at svare på henvendelser og til at møde op til de forskellige aktiviteter. Den direkte kommunikation spiller en væsentlig rolle, da deltagerne begynder at føle et medansvar for fællesskabet.

Teaterhuset Filuren har sin helt egen naturlige rekrutteringsplatform i form af vores kulturskolehold. Det kræver stadig, at BUP-koordinatoren tager på besøg hos de forskellige hold ved opstart (ca. hvert halve år) og fortæller om, hvad BUP er og kan. Derudover spreder vi ordet om vores kunstneriske workshops og rekrutterer derigennem også medlemmer til BUP, når workshopdeltagerne får øjnene op for fællesskabet. I takt med at deltagerne i BUP er begyndt at ønske mere teaterfaglige aktiviteter, tiltrækker det en bestemt type børn. I BUP's begyndelse var vores workshops rettet mod kommunikationsfaglige opgaver som f.eks. videoproduktion. På den måde er BUP selv en aktiv spiller i sin egen sammensætning, da deltagernes egne ønsker til aktiviteter er med til at forme, hvilken type børn og unge, der bliver tiltrukket af fællesskabet.

På nuværende tidspunkt består BUP af piger, og størstedelen af panelets deltagere er enten forhenværende eller nuværende elever på et eller flere af vores kulturskolehold. Dette er i sig selv ikke særligt mangfoldigt, men med BUP opstår og består mangfoldigheden også gennem andre børn og unges møder med BUP's aktiviteter. En stor del af disse er forskellige former for outreach uden for teatersalen, som oftest er frit tilgængeligt. På den måde når BUP gennem teaterinstallationer, lysværker, nissejagter (og nu Instagram) ud til en masse børn og unge, som ikke selv er deltagere i panelet, og som ikke nødvendigvis kommer i teatersalen.

Som et led i udviklingen af BUP har vi i foråret 2025 opstartet en ny gren kaldet TEATERFÆLLESSKABET i samarbejde med børne- og ungemedarbejderne i den boligsociale helhedsplan i Viby. Vi vil gerne tage livtag med og arbejde med os selv som kulturinstitution og gøre nye børn opmærksomme på Filuren og scenekunsten. Kulturinstitutioner kan føles utilgængelige, og derfor har vi oprettet en miniversion af BUP i et udvalgt beboerhus i Viby. Her kan lokale børn og unge stifte bekendtskab med teater i vante omgivelser. I foråret har sammensætningen af de fremmødte børn og unge i TEATERFÆLLESSKABET været mere mangfoldig, end hvad vi i sæson 24/25 oplever med BUP, og mange af børnene i TEATERFÆLLESSKABET har meget begrænset erfaring med teater helt generelt. Formatet videreudvikles i efteråret 2025 blandt andet med teaterture, hvor børnene oplever nogle af vores egenproducerede forestillinger ganske gratis. Vi håber på, at børn og unge fra TEATERFÆLLESSKABET med tiden vil søge over i BUP – det ville være en stor succes.

*Kombiner det langsigtede strategiske med det spontane mulighedsrum*

I arbejdet med BUP har vi haft stor succes med at kombinere langsigtede strategiske indsatser, såsom vores kunstneriske workshops og længerevarende samarbejder med andre aktører, med spontant opståede muligheder. Den direkte kommunikation til deltagerne skaber en uforudsigelighed i til- og framelding til aktiviteterne, hvilket betyder, at vi på ganske få dage kan få et talstærkt panel til at stille op som danseværter til fredagsdans, mens flertallet andre gange melder fra i sidste øjeblik, og vi ender med kun at sidde to deltagere til et møde. Der er fordele og ulemper ved, at vi har valgt en uforpligtende tilgang, da det kræver stor tålmodighed og fleksibilitet. Dog er det med til at sikre, at deltagerne kun møder op, når de faktisk selv har lyst, hvilket er med til at sørge for, at der altid er overskud og boblende positivt samvær til vores BUP-aktiviteter.

*Ledelsen skal gå forrest*

Når et børne- og ungepanel skal integreres direkte i organisationen, er det vigtigt, at panelet har en særlig plads i ledelsens hjerte. Ledelsen skal sørge for, at hele huset bakker op og kan se fidusen. Derudover skal ledelsen være med til at skabe albuerum og fleksibilitet omkring panelet. Ledelsens opbakning er afgørende, fordi denne type af organisationsudvidelse kræver prioriterede eller tilførte midler, samt ressourcer i form af tid, engagement og viden om »BUP som organ« fra husets øvrige personale. Hos Filuren har BUP været en del af en større strategisk udvikling og optimering af snitflader mellem det professionelle teater, de teaterpædagogiske aktiviteter og talentaktiviteterne. Sammen med de andre initiativer under *Den Dobbelte Kommunikation* har BUP, som en prioriteret del af organisationen, tilført nye aktiviteter og dialogformater for publikum og har dermed været med til at skabe flere møder mellem målgruppen og kulturinstitutionen rundt om forestillingerne.

Alt dette lå latent i teaterhuset, da Ditte Felding i 2018 tiltrådte som teaterleder. Filuren er nemlig en enestående scenekunstnerisk multiplatform for børn, unge og deres fællesskaber. BUP har været, og er stadig, en vigtig medspiller i at forløse dét potentiale, og uden deltagerne ville det ikke være muligt at skabe den samme slags møder i øjenhøjde med teatrets kernemålgruppe. Hvorvidt de rammer, vi har omkring vores børne- og ungepanel, i samme grad har relevans for andre kulturinstitutioner, som ikke er organiseret på samme måde som Filuren, skal vi ikke gøre os kloge på. Men når vi kigger ud i verden og ser, hvordan kontinuiteten omkring brugerpaneler er fraværende på grund af mangel på stabile drifts- og kommunikationsbevillinger, så forstår vi godt, hvorfor mange andre institutioner ikke straks kaster sig over lignende organisations- og publikumsudvikling.

*BUP'ernes egne råd til inddragelse af børn og unge*

For at holde fast i BUP's ånd og hædre deres plads i organisationen, skal de naturligvis også selv komme til orde i denne artikel. Derfor var et af dagsordenspunkterne på et BUP-møde dette: Hvad mener I er vigtigt, når en kulturinstitution vælger at inddrage børn og unge?

*Megafonen gives videre*

Vi vil nu lade vores pen føre af BUP selv. Det følgende afsnit er skrevet med afsæt i råd fra: Ida (15 år), Lærke (15 år), Vigga (12 år), Sigrid (12 år), Freja (13 år), Liva-Sofia (14 år), Asta (14 år), Astrid (11 år) og Freja (11 år).



### *Medbestemmelse*

Medbestemmelsen som grundværdi skal fastholdes, og idéerne fra børnene og de unge skal føres ud i livet. Det er vigtigt at paneldeltagerne rent faktisk får lov til at være med til at bestemme.

### *Promovering*

De allerede eksisterende medlemmer af panelet kan bruges til at promovere fællesskabet som ansigtet udadtil. Promoveringen skal både være på sociale medier, så man kan følge med i aktiviteterne, og ske ved, at panelets tilknyttede koordinator er opsøgende og fortæller, hvad det går ud på. Det kan være på skoler, i klubber eller lignende.

### *Aktiviteter*

Det er en god idé at lave forskellige typer af aktiviteter med panelet. Det kan være en blanding af lege, øvelser og workshops, så det ikke kun handler om at sidde stille og brainstorme. Det er fedt for deltagerne, hvis de får mulighed for at lave nye og spændende ting, som de aldrig har prøvet før, og at det f.eks. munder ud i, at der skal fremvises noget for et publikum, som panelet er afsendere på.

### *Fællesskabet*

Det er vigtigt, at der er tid til at hygge sig og tid til, at deltagerne kan snakke med hinanden om alt, hvad der sker i deres liv, f.eks. i skolen, hvilke serier de følger med i og alt muligt andet. Snacks er en essentiel komponent, og popcorn kan altid anbefales.

Fællesskabsfølelsen er en grundsten, og her spiller de voksne/den voksne ansvarlige en stor rolle. Det er vigtigt med en god voksen, som har lyst til at investere i deltagerne.

For at tiltrække nye medlemmer skal det gøres tydeligt, at alle er velkomne, og at der er plads til dig, uanset hvem du er. Når der kommer nye, skal der gøres en ekstra indsats for, at de føler sig velkomne, især hvis der løbende bliver optaget medlemmer.

### *Fremtidens BUP*

Til slut vil vi gerne komme ind på, hvordan vi forestiller os fremtiden for BUP.

BUP-årene har indtil nu lært os, at der skal tænkes hyppigere møder, kontinuerlige og væsentlige personaleressourcer, og at et børne- og ungepanel er én ud af flere mulige veje til at åbne kommunikationen til målgruppen og gøre dem bevidste om teatersalens forestillinger – ikke kun i mødet med selve forestillingerne, men også ude i hverdagslivet.

Teater Hund & Co, Filiorum og Teaterhuset Filurens respektive ledelser vidste godt, at målsætningen om at ændre på, hvem der tager initiativet til en teatertur, fra den voksne til barnet/den unge, ville være en 10-15-20 års målsætning. Vi søgte Applaus Open Call til en 2-årig periode, men deres ramme var 1 år. Vi holdt liv i BUP-barnet i årene med overgang fra vuggestue til børnehave i perioden 2021-2023, med en hverdag, der knap hang sammen, og et minimum af aktiviteter i form af BUP-møder hver anden uge. Herefter søgte vi Spar Nord Fonden om en 3-årig bevilling og fik 1 år med mulighed for at genansøge. Vi kører nu på vores genansøgning, hvor det er lykkedes os at få en 2-årig bevilling. Pengene løber ud i efteråret 2026, og vi skal derfor nu i gang med at finde en ny vinkel ind i BUP, som kan sikre en videreudvikling i tråd med de målsætninger, vi generelt arbejder med på Filuren.

Dog er én ting helt sikker: Vi har meget svært ved at forestille os et Teaterhuset Filuren uden et BUP. Vi ser også en tydelig forpligtigelse i at sigte mod, at BUP i højere grad rækker ud mod andre end teatertossede børn og unge. Det er en retning og et fokus, der skal styrkes. Vi ser det selv som en realistisk ambition, da aktiviteterne i BUP er lige så meget for ikke-teaterinteresserede børn. Det er dog ressourcetungt at nå ikke-kulturbrugeres børn, hvis institutionens eget personale skal løfte opgaven og ikke kan forlade sig udelukkende på, at BUP'erne selv tager nye med ind, og at disse nye medlemmer repræsenterer en bred samfundsmæssig sammensætning.

Vores placering inde midt i Aarhus' største scenekunstneriske institution, nemlig Musikhuset Aarhus, kan også være en hindring for en organisk rekruttering. Vi skal selv hente børnene ind, da det ikke er en naturlig »åbent-hus« proces. Vi håber derfor på, at fremtiden byder på et Teaterhuset Filuren i børn- og unge-øjnehøjde, hvor der kun er én dør, der skal slås op ud mod omverdenen, for at børnene og de unge kan løbe direkte ind og ud af vores lokaler. BUP selv ønsker sig en stor fætter/kusineflok rundt om på landets kulturinstitutioner og, som en af de ældste i flokken af børne- og ungepaneler, står vi og BUP til rådighed til sparring for alle andre, der har lyst til at begive sig ud på en lignende rejse – heldigvis har mange allerede henvendt sig.

#### Noter

1. <https://applaus.nu/rapporter/applaus-open-call/>

#### Biografier

*Ditte Bichel er cand.mag. i dramaturgi ved Aarhus Universitet. Hun har de seneste år arbejdet freelance i scenekunstbranchen som projektleder, dramaturg og underviser, og har erfaring fra institutionsteatre, det frie felt og vækstlaget med scenekunst for både børn, unge og voksne. I oktober 2024 blev Ditte Bichel ansat på Teaterhuset Filuren som projektkoordinator for børne- og ungepanelet BUP. I efteråret 2025 tiltrådte hun som kunstnerisk leder af Horsens Teaterfestival – en stilling, som hun kombinerer med sit arbejde med inddragelse af børn og unge på Filuren.*

*Ditte Felding er teaterleder ved Teaterhuset Filuren – et professionelt lille storbyteater i Aarhus målrettet børn og unge. Teaterhuset rummer, udover professionelt produceret scenekunst, også Aarhus' kulturskole for teater og dans, en treårig talentlinje SGK og sidst, men ikke mindst, Kompetencecentret »Filuren i skolen«, der sætter scenekunsten på skoleskemaet ude i skolerne. Ditte Felding er uddannet dramaturg fra Aarhus Universitet, og har gennem sin karriere beskæftiget sig med scenekunst til børn og unge. Først som producent i det frie felt, senere som koordinator af Horsens Teaterfestival og har siden 2018 stået i spidsen for Filuren.*

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Mette Vedel Kiilerich

## Knogler uden kød

### – Museum Odenses indledende erfaringer med en børnebestyrelse

#### Resumé

I denne artikel præsenteres Museum Odenses seneste års arbejde med etablering og facilitering af museets første børnebestyrelse. Artiklen gennemgår den historiske og værdimæssige baggrund for nedsættelsen af børnebestyrelsen og skitserer de indledende erfaringer med samskabelse med børn på et strategisk og beslutningsmæssigt niveau. Slutteligt præsenteres flere forslag og overvejelser, som var til stor gavn for museet, og som forhåbentligt kan være til gavn for andre, der ønsker at samskabe med børn.



*Nøgleord: Samskabelse; fællesskab; leg; indflydelse.*

### Introduktion

Klokken er næsten 16.00 en kold eftermiddag i februar, og det er allerede dunkelt i den gamle gård på bymuseet TID – Museum for Odense. Børn- og Ungechef Mette Kiilerich småløber ind i gården med børnene Najla, Juan, Eva og Shekha i hælene. Hun vender sig om og råber: »Kom så, kom så – men det er forbudt at falde på brostenene!« Børnene smiler, og øjeblikket efter bliver de budt velkommen af fire andre børn, der åbner døren fra Museum Odenses reception. Én af dem, Shamaila, råber glad: »I kommer for sent! Vi er gået i gang.«

Gensynsglæden blandt de otte børn er stor, og alle kender de følgende rutiner. Der er chips og slik, der skal i skåle, og vand, der skal bæres ned. Lyset i Biblioteket, som er et af museets interne mødelokaler, skal tændes på en hemmelig kontakt på underetagen. Vigtigst af alt skal Børn- og Ungechefen mindes om sine løfter: at der denne gang skal være tid til dåseskjul i gården, og ikke mindst at der til næste og sidste vintermøde altså også skal være sodavand! Det er børnebestyrelsens næstsidste mødegang i den første serie af bestyrelsesmøder. Børnene har blandt andet udarbejdet ny skiltning til én af museets udstillinger, lavet en introduktionsvideo til voksenbestyrelsen, og med deres spørgsmål, ideer og kritiske blik har de givet museet ubeskriveligt værdifulde indsigter. Disse forsøges nu beskrevet her.

I denne artikel præsenteres Museum Odenses børnebestyrelse, de håb og ambitioner hos museet, der ligger til grund for dens stiftelse, samt de spæde, indledende erfaringer, der er indsamlet efter de første møder.

### Museum Odenses børnebestyrelse

Museum Odenses børnebestyrelse blev konstitueret i december 2024 i samarbejde med BoligSocialt Hus. Børnebestyrelsen består af otte børn: Juan, Eva, Shekra, Shamaila, Nisa, Onur, Najla og Anisa.

Museum Odense havde indledt kontakten til BoligSocialt Hus, der er en organisation, som har til formål at bygge bro mellem udsatte boligområder i Odense og den øvrige by. Håbet var, at et samarbejde med dem kunne styrke museets arbejde med børn i udsatte områder, blandt andet gennem deres hjælp til nedsættelse af børnebestyrelsen. Familievejlederne viste sig heldigvis at dele museets ønske og kommunikerede hurtigt og effektivt muligheden om at deltage i en bestyrelse ud til de mange familier. I ét boligområde sprang fire børn til med det samme, i et andet kom Mette Kiilerich ud og mødte nogle familier, der ønskede at høre mere. Til mødet indledte en dreng ved navn Juan med høfligt at erklære, at han mente, at museer var kedelige, og at han derfor ikke var interesseret. Denne holdning blev naturligvis godtaget, hvorefter konceptet blev præsenteret for børn og forældre. Flere børn takkede ja, og slutteligt spurgte Juan, om han også måtte deltage i et enkelt møde, inden han bestemte sig. Juan har siden deltaget i alle møderne, og hans bidrag har været indsigtsgivende og til stor hjælp.

BoligSocialt Hus viste sig i det hele taget at være en frugtbar samarbejdspartner i nedsættelsen af en børnebestyrelse. Blandt de otte børn er der både børn, som hyppigt og trygt benytter sig af museer med deres familie, og børn, der sjældent besøger museer og som har tæt på ingen fortrolighed med museernes indforståede sociale koder. Dermed er der en bred repræsentation i bestyrelsen, hvilket giver møderne en konstruktiv dynamik. Nogle af børnene tør gå forrest, når det gælder nye ideer og tiltag i museerne, fordi de føler sig trygge i den gængse museumsetikette. Andre af børnene kan med deres ideer og undren bryde rammerne for den traditionelle museumstænkning og hjælpe gruppen som helhed med at identificere netop de indforståede selvfølgeligheder, der inviterer nogle gæster ind i museets

rum og holder andre ude. Må børn spørge og lade sig begejstre? Må de gå alene rundt? Er der steder på museet, hvor de må lege? Hvorfor ligger der døde mennesker på museet, og hvorfor i alverden er der ikke kød på deres knogler?

Børnebestyrelsens samarbejde er forankret hos Børn- og Ungechefen, da dens primære formål er at udvide samskabelse med børn til også at foregå på et strategisk og ledelsesmæssigt niveau i museet. Inddragelsen af børns perspektiver og ideer gennem samskabelse har igennem flere år løftet Museum Odenses øvrige udviklingsarbejde, og derfor ligger et børnebestyrelsesformat, der kan præge både mindre og større ledelsesbeslutninger positivt, i naturlig forlængelse heraf. Inden bestyrelsens nedsættelse blev det derfor besluttet, at den skulle have del i mindst ét punkt i museets kommende strategi, der skal gælde fra 2027. Desuden skal den udarbejde ét punkt i museets årlige handlingsplan og derudover varetage større og mindre formidlingsopgaver i Museum Odense.

Museum Odense omfatter H.C. Andersens Hus, Den Fynske Landsby, Carl Nielsen Museet og TID – Museum for Odense. Bestyrelsens arbejde går, ligesom Børn- og Ungechefens, på tværs af museerne, men kan kun have ét museum som sit fokus i den enkelte opgave. Når børnebestyrelsen er på arbejde, bærer de personalekort og nøglekæder, der tydeligt signalerer deres værd og mandat som kollegaer i museet. De bliver godt modtaget af museets øvrige medarbejdere, og flere har allerede efterspurgt deres input og ekspertise.

I den første møderække mødtes bestyrelsen hver anden torsdag fra kl. 15.45 til 17.30. Efterårsmøderne afholdes med samme frekvens, men mødernes længde er, efter børnenes insisterende ønsker, blevet en time længere.

Den nuværende børnebestyrelse vil efter planen fortsætte halvandet år endnu, hvorefter nye børn i nye sammensætninger skal overtage deres plads. Det er museets håb, at en variation i bestyrelsens form og rekruttering vil føre til, at museet kan fortsætte med at opdage og inddrage mange nye børneperspektiver i museumsarbejdet.

### Baggrunden for oprettelsen af børnebestyrelsen

Gennem flere år har samskabelse været et essentielt element i en stor del af Museum Odenses udvikling af formidling til børn, unge og børnefamilier. Nye undervisningsforløb, nye aktiviteter for børnefamilier og i de senere år også nye udstillinger har fået deres endelige form takket være de mange børn og deres voksne, som har ideudviklet, testet og justeret i samarbejde med museets faginspektører.

Også slutprodukterne, som f.eks. et undervisningsforløb, har samskabelse som en af de metoder, museets formidlere møder børnene med. Det giver mulighed for, at det enkelte barn og den enkelte gruppes interesser, forståelseshorisont og overskud kan påvirke undervisningsforløbet form og karakter, hvilket i sidste ende betyder, at flest mulige børn får et godt og givende besøg på museet. Dette er en erfaring, som museet i øvrigt tidligt gjorde sig, netop i et samskabende udviklingsarbejde af ny undervisning.

Museet har valgt at arbejde aktivt med samskabelse ud fra en tro på, at det bidrager positivt til værdien af mødet med museet. Der er desværre bred dokumentation for, at børns trivsel og fællesskabsfølelse generelt er dalende og i fare (Madsen et al., 2022). Samtidig står det klart, at gode, trygge museumsoplevelser kan understøtte individers, grupper og samfunds personlige, sociale, fysiske og intellektuelle velvære (Falk, 2021). Det er en grundlæggende værdi og en rettesnor for Museum Odense, at museer har pligt til at benytte deres potentiale til at styrke børn og unges kulturelle selvværd og følelse af fællesskab, og dermed give dem



del i de fordele, der følger med. Museer er blandt de institutioner, hvis budskaber nyder flest menneskers tillid. Dem, der træder ind over museets tærskel og lykkes med deres besøg, føler sig fysisk og psykisk trygge, velinformerede og ofte også en god social oplevelse rigere. Oplevelserne åbner muligheden for perspektivering og for en positionering i verden, som kan bidrage til en følelse af fællesskab (Falk, 2021). Dem, der holder sig væk, gør det sjældent, fordi de ikke stoler på museernes budskaber. De gør det derimod, fordi de ikke stoler på, at museers sociale rum også tilhører dem. Derfor er holdningen i Museum Odense, at en af museernes fornemmeste opgaver er at give så mange børn og unge som muligt en oplevelse af at lykkes i museernes fysiske rammer. De skal opleve, at deres spørgsmål og perspektiver er relevante og velkomne, og at både de og deres medbesøgende har et positivt udbytte i kraft af netop deres deltagelse. Samskabelse er et af de essentielle greb, der, hvis det udføres kompetent, netop kan sikre, at flere børn og voksne færdes trygt og nysgerrigt i museernes udstillinger og aktiviteter, og at museerne med tiden får en bredere appel.

Det er Museum Odenses håb og ambition, at brugen af samskabelse på et strategisk og beslutningsmæssigt plan i museets arbejde vil kvalificere mulighederne for børnenes tidlige, gode museumsoplevelser. Hvis det skal lykkes, skal det, ligesom alt andet samskabelse, udføres dygtigt, reflekteret og med tydelige og trygge rammer for alle parter.

### Erfaringer med børnebestyrelsen

Børnebestyrelsen blev altså nedsat på baggrund af en solid erfaring med samskabelse og med en klar ide om, at det skulle bidrage til at skabe tidlige, gode museumsoplevelser for en bred målgruppe. Inden børnebestyrelsen blev nedsat, havde museet sikret, at børnebestyrelsens rammer og præmisser var på plads og tydeligt kunne kommunikeres til børnene, deres forældre og de tilknyttede familievejledere. Med udgangspunkt i Lene Tanggaard og Josefine Dilling Linnebergs forskningsrapport om samskabelse *Co-Creation – samskabelse med børn i fokus* (2019) blev initiativ, rollefordeling og formål defineret fra begyndelsen. Museum Odense var initiativtager, da museet havde et behov for at få børns, både bruges og ikkebruges, perspektiv på såvel strategiske valg som mulige handlinger og visse formidlingsrelaterede beslutninger.

Rollefordelingen skulle sikre, at børnene kunne have indflydelse på afgrænsede områder som justering af en udstilling og produktion af en video til den voksne bestyrelse. Herudover ville Børn- og Ungechefen lade børnenes betragtninger spille ind i ledelses- og strategiarbejdet i det omfang, det var muligt og relevant. Rollefordelingen havde i børnebestyrelsen, som i al Museum Odenses øvrige samskabelse, også en enorm betydning i forbindelse med de enkelte møder, samtaler og aktiviteter med børnene, hvilken uddybes i de konkrete erfaringer nedenfor.

Over for børnene lød budskabet fra begyndelsen: »Vi har brug for jeres hjælp. Vi har brug for at høre, hvad I tænker og mener, og vi har brug for, at vi sammen får nye ideer. Vi kan ikke love jer, at alle jeres ideer bliver til noget. Vi kan love jer, at vi vil lytte nysgerrigt til alt, hvad I siger, og at I må sige alt, hvad I tænker. Nogle af jeres ideer kan vi bruge med det samme, mens andre måske vil blive brugt, når vi udvikler andre ting i fremtiden.«

I den første møderække prioriteredes tryghed, leg og klare rollefordelinger. Det er vores opfattelse, at dette var afgørende for udbyttet af det første halve år med en børnebestyrelse. De greb, der var i fokus for at skabe netop dette, og som uden tvivl kan justeres, forfines

og udvikles, kan opsummeres i følgende overskrifter: Forskellige voksenroller i forskellige aktiviteter, Leg som samskabelsesgreb og Begrænset planlægning og bevidst kontroltab.

### Forskellige voksenroller i forskellige aktiviteter

For at gøre børnene så trygge og villige som muligt i forhold til at dele deres ideer og bidrag, var der et stort fokus på tydelige roller og rolleskift til alle møderne. Alt efter om Børn- og Ungechefen positionerede sig som den informerende, den forhandlende, den faciliterende eller den legende, tildeltes børnene automatisk modsvarende roller. Vigtigt var det, at formål og rollefordeling var tydelig, og at dette ikke var til forhandling. Omvendt var alt til forhandling og muligt at udforske, når det handlede om børnenes tanker og ideer. For hurtigt at opnå en fællesskabsfølelse var der brug for en legende stemning, og her skulle en mere ubesværet position i spil. Omvendt kunne der hverken leges eller dikteres, når det gjaldt børnenes tanker.

I begyndelsen af hvert møde blev børnene mindet om, at: »Nogle gange skal I lytte til mig. Det kan være, når jeg skal fortælle jer om en aktivitet eller om museet. Andre gange skal vi lege. Det skal vi for at lære hinanden bedre at kende, og fordi der kan opstå gode ideer og spændende tanker, når vi leger og griner sammen. Der vil også være gange, hvor det handler helt og aldeles om jeres tanker, og hvor jeg har brug for at vide, hvad I mener. Jeg skal nok sige til, hvornår vi skal hvad, så I aldrig er i tvivl«. Det enkelte rolleskift blev herefter italesat i stil med »Nu skal I lytte, og bagefter vil jeg gerne høre, hvad I tænker«, »Sidst foreslog I, at vi skulle finde nogle gode lege, der passer til udstillingen. Derfor skal vi i dag afprøve nogle af jeres forslag. Når vi har leget, vil jeg gerne høre, hvad I tænker om legene, og om I fik nye ideer undervejs«.

Det kan ligne en selvfølge, og det kan lyde nemt, men det kan være svært i praksis at være tro mod de forskellige roller i de forskellige situationer. F.eks. er den faciliterende voksenrolle, hvor det handler om børnenes tanker og bidrag, ofte kontraintuitiv, indtil man har mærket dens effekt på børnenes deltagelse. Voksne fristes ofte af at stille spørgsmål, som de kender svaret på, for at få børn i tale. »Ved I, hvad det her er?« eller »Hvor mange eventyr skrev H.C. Andersen?«. Men når den voksne allerede kender svaret, etableres en usagt kontrakt, hvor børnene skal gætte, hvad den voksne tænker. Det vil de fortsætte med, når der efterfølgende stilles indholdsmæssigt åbne spørgsmål. Hvis der omvendt stilles åbne spørgsmål, er det til gengæld vigtigt ikke at forholde sig vurderende til børnenes svar, at give dem feedback på svarets korrekthed ved f.eks. at sige: »Helt rigtigt, det var godt tænkt«, »Det var et meget spændende svar!« eller »Ah, så du mener, at vi hellere skulle gøre sådan og sådan?« Disse vaner kommer som regel af gode intentioner, men er endnu engang med til at vise børnene, at den voksne enten gerne vil et specifikt sted hen i samtalen, eller at nogle svar er bedre end andre. Handler det om børnenes tanker, er det ofte tilstrækkeligt, hvis ikke bedst, at kvittere for alle svar med en venlig »tak«. Samtale- og spørgeteknikker som disse blev brugt konsekvent som rollefordelingsværktøjer i samværet med børnebestyrelsen og var medvirkende til frugtbare og ganske ærlige samtaler med børnene allerede tidligt i forløbet.

### Leg som samskabelsesgreb

Leg var en essentiel del af børnebestyrelsesmøderne og havde flere funktioner. Først og fremmest havde den til formål at vise, at Børn- og Ungechefen gerne ville opleve alle børnenes facetter og ikke blot deres mere skolede sider. Derudover førte den børnene sammen og gjorde dem trygge ved hinanden. Legen blev brugt i sin rene form, når der blev leget som opvarmning og afslutning, men også ved undervejs i opgaveløsningerne at have en legende tilgang, hvor drillerier og input, der hackede præmissen for opgaven, blev budt velkomne og brugt konstruktivt i arbejdet. Det var vigtigt for børnebestyrelsens arbejde, at børnene kendte hinanden og turde tale højt, frit og forkert i hinandens påhør. Derfor blev de fleste møder indledt med diverse opvarmningslege, der aktiverede både fantasi og lattermuskler. Top-7 blev en favorit og en fast genganger til møderne. Legen er enkel, men dens effekt kan være stor. Børnene skulle stille sig op foran hinanden og på skift modtage en kategori, inden for hvilken de skulle nævne syv ting på syv sekunder. Det var ofte, hvis ikke altid, umuligt. Den vigtigste regel i legen var imidlertid, at selvom det var umuligt, skulle de sige noget alligevel en gang i sekundet. Det blev ofte til sjove og fantasifulde udråb: Shekra fik kategorien »Ude i skoven« og råbte straks: »Skov! Træer! Skov! Nej! Vent. Stol! Shit!« til resten af gruppens og hendes egen store fornøjelse. Ud over at løsne op i krop og sjæl havde Top-7 en helt særlig funktion. Alle børnene stod på skift foran de andre børn og Børn- og Ungechefen og sagde noget skrupforkert uden, at det føltes hverken farligt eller ubehageligt. Denne tryghed tog de ofte med sig over i andre diskussioner, og de holdt sig sjældent tilbage med at dele ideer, spørgsmål og tanker.

Andre gange blev børnene bedt om at vurdere en udstilling ud fra hvilke lege, der var mulige i den. Stille-gemmeleg i udstillingen *Byens liv* faldt hurtigt i børnenes smag, ikke mindst fordi de mente, at den ville få gæster til at opdage kroge i udstillingen, som man ellers kunne risikere at gå forbi. Også her havde legen funktion af ikke kun opvarmning og fællesskab, men også af at åbne børnenes øjne for potentialer i udstillingen.

At bruge leg som opvarmning og som samskabelsesgreb i udviklingsarbejdet krævede overskud og plads i planlægningen, men var et vigtigt greb at have på plads, da børnenes ærlige og oprigtige input var et vigtigt formål med børnebestyrelsens bidrag.

### Begrænset planlægning og bevidst kontroltab

De mange mødegange skulle have mange huller og plads til ikke-planlagte aktiviteter og drøftelser. Ét af formålene med børnebestyrelsen var at bringe nye bidrag til museets kommende strategiarbejde, og derfor var der i sagens natur behov for plads og improvisation, så børnenes ønsker og indspark kunne skabe nye retninger, som Børn- og Ungechefen ikke på forhånd vidste, at museet skulle fordybe sig i. Havde møderne været for planlagte på forhånd, kunne strategidelen af arbejdet have smagt af pseudoinddragelse og dermed ikke været tro mod selve tanken med børnebestyrelsen. Derudover tog selv de planlagte aktiviteter ofte en drejning, og improvisation var jævnlige i spil, når en særlig interesse eller et mønster viste sig værdifuldt at gå videre med. Det var f.eks. en af Børn- og Ungechefens indledningsvise antagelser, at børnene ville have en særlig interesse i at udvikle lege og aktiviteter for andre børn, og de planlagte aktiviteter i børnebestyrelsen var formet ud fra den antagelse. Det viste sig imidlertid hurtigt, at børnene var betydeligt mere optagede af at udtænke aktiviteter, der kunne engagere voksne og børn sammen. Denne interesse og insisteren på det fælles sociale rum mellem børn og voksne blev derfor, med udgangspunkt i ændring af et af mødernes

dagsorden, til en lang og engageret drøftelse om museets retning og prioritering. Børn mangler nemlig, ifølge børnebestyrelsen, flere aktiviteter med deres voksne, hvor de voksne er lige så interesserede og engagerede som børnene. Dette budskab fra børnene var ikke alene overraskende, men bidrog også til, at andre brikker faldt på plads i noget af museets øvrige udviklingsarbejde med børn og unge. Nu er dette således en central pointe i museets samlede arbejde på Børn- og Ungeområdet.

Kontroltab som disse kan i begyndelsen opleves, som om noget er mislykket og som grænseoverskridende. Men i den reelle og ligeværdige samskabelse med børn, bør der altid være en grad af kontroltab og en nysgerrighed på processen. Hvornår spørger børnene om noget helt andet end det forventede? Hvad overrasker i deres begejstring og fravalg? Og hvilke værdifulde opdagelser ligger gemt i de situationer, hvor det kan synes svært at finde fælles fodslag?

Rundt om disse tiltag og erfaringer tog det ene møde det andet, og børnene blev gennem lege og fælles opgaver trykke ved hinanden og Børn- og Ungechefen. Som forløbet skred frem, viste børnene i stigende grad tegn på ikke at være optaget af, hvad Børn- og Ungechefen gerne ville høre, men hvad de selv og hinanden mente. Ideerne var mange, store og små, og handlede ofte om at gøre det sjovere og nemmere for børn at besøge museerne med deres voksne. Flere gange opstod der fine opmærksomhedspunkter i samtalerne, hvor de børn, der havde et mindre kendskab til museer, tilkendegav forskellige antagelser, der viste sig at være til stor gavn for gruppens arbejde. Efterhånden som alle børnene erfarede, at deres individuelle perspektiver var værdifulde og velkomne i gruppen, var der kun få grænser for mængden af gode pointer, der kunne dukke op i bestyrelsesmødernes mange drøftelser. »Børn vil gerne lege selv, men de vil også gerne mærke, at deres mor og far synes, at noget er spændende!«, »Vi skal have et advarselsskilt, for det kan være pinligt at se den udstilling sammen med sine forældre!«, »Jeg tror, at der er mange børn og voksne, der ikke ved, at museer også er for børn«, »Vi er nødt til at fortælle gæsterne, hvordan kødet er forsvundet fra menneskenes knogler!«

Disse pointer og mange flere har allerede ført til konkrete tiltag i museets arbejde. En ny serie af skilte er på vej til én af TID's permanente udstillinger: *Byens liv*. Her introduceres gæsterne for børnebestyrelsens tanker om uhyggelige, sjove og spændende steder i udstillingen, og udstillingens fortællinger åbnes op med udgangspunkt i børnenes interesser og perspektiver. Skiltene byder også på forslag til sjove lege, heriblandt »stille-gemmeleg«, der giver gæsterne mulighed for at opdage steder og genstande i udstillingen, de under andre omstændigheder måske var gået forbi. Skiltene er dermed ikke blot specifikke, børnerettede tilføjelser i formidlingen, men også et signal om, at børns perspektiver, spørgsmål og tolkninger er velkomne i udstillingen, og at der er flere rigtige måder at indtage udstillingen på.

### Afrunding

Ovenfor er Museum Odenses indledende erfaringer med børnebestyrelsesarbejdet samt de første værdifulde indsigter, som samarbejdet har frembragt, forsøgt beskrevet. En vellykket første børnebestyrelsessæson er overstået, og spørgsmålene melder sig. Hvordan fortsættes arbejdet bedst muligt mod nye erkendelser og opdagelser, som museerne ikke vidste, de havde brug for? Hvilke spørgsmål skal stilles for fortsat at lade børnene udfordre og flytte museernes arbejde?

I det kommende år skal børnebestyrelsens arbejde udvides til blandt andet at møde og hjælpe flere af museets teams med at vurdere, evaluere og udvikle diverse tiltag. Det drejer sig om flere udstillingskoncepter, undervisningsmaterialer og aktiviteter for familier. Børnene skal altså møde og arbejde med kollegaer fra flere teams, herunder teams, der af gode grunde ikke har den samme erfaring med inddragelse og samskabelse. Dermed udvides Børn- og Ungechefens opgave med også at indbefatte facilitering af samarbejder mellem børnebestyrelsen og andre kollegaer, hvilket med garanti vil bibringe samskabelsesdimensionen nye, gode spørgsmål, som museet ser frem til at dele. Derudover skal Museum Odenses nye Børn- og Ungestrategi finde sin endelige form, hvilket betyder, at også børnebestyrelsens endelige bidrag til strategien skal formuleres. Det bliver spændende, sjovt og udfordrende at facilitere og bevare børnenes bidrag i en proces, hvor mange kollegaer, herunder Museum Odenses voksenbestyrelse, skal ind over, før den endelige strategi ligger klar.

#### Referencer

- Benn, C. L., et al. (2018). *Gutter, vi skal altså holde sammen, ellers bliver vi nakket! Perspektiver på tweens, trivsel og fællesskaber*. Center for Ungdomsstudier.
- Falk, J. H. (2021). *The value of museums: Enhancing societal well-being*. Bloomsbury Publishing.
- Madsen, K. R., et al. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen (2022). Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt skoleelever i 5., 7. og 9. klasse i Danmark* (Rapport). Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Tanggaard, L., & Linneberg, J. D. (2019). *Co-creation – samskabelse med børn i fokus*. CoC Playful Minds.

#### Biografi

Mette Vedel Kiilerich er Børn- og Ungechef ved Museum Odense. Hun er cand.mag. i Kultur og Formidling og stod tidligere i spidsen for udvikling og drift af Læringsuniverset i H.C. Andersens Hus, som i 2022 vandt DASA-Awarden – The European Museum Academys pris, der årligt tildeles det museum i Europa, der bedst kombinerer udstilling og læring. Hun har udviklet flere undervisningsforløb og aktiviteter for børn, unge og børnefamilier i flere museer og har stor erfaring med samskabelse med børn.



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Dorthe Skøtt Bébe

## Børnenes trepart – vejen til fri og lige adgang til kunst og kultur

### Resumé

Danmark har ratificeret FN's børnekonvention, men børns ret til kunst og kultur er ikke lovfæstet, og den prioriteres ujævnt. Børns adgang til kunst afhænger i dag af voksnes valg, lokale prioriteringer og sektoropdelte beslutninger. Da børnelivet udfolder sig på tværs af dagtilbud, skole, fritid og familie, kan ansvaret ikke placeres ét sted. Manglende tværsektorielt samarbejde betyder, at adgangen bliver tilfældig og ulige. Der er derfor behov for en national børnekulturpolitik med fælles værdier og mål. En »børnenes trepart« kan samle stat, kommuner, institutioner, kunstaktører og børn om et fælles ansvar. Kun gennem koordination på tværs kan alle børn sikres lige adgang til kunst og kultur.

*Nøgleord: FN's børnekonvention; kulturpolitik; kunstens betydning; demokrati; børnenes trepart.*

Danmark tilsluttede sig den 18. august 1991 FN's børnekonvention, men en egentlig implementering af dennes principper i dansk børnepolitik kræver mere end det. For selvom en lang række af principperne i konventionen allerede var og er direkte eller indirekte indbygget i det danske børne- og ungeområde, som fx børns ret til at gå i skole, så halter vi stadig bagefter med hensyn til, ikke mindst, børns kulturelle rettigheder. Ulig flere af vores nordiske venner, som Norge, Island og Sverige, har Danmark valgt ikke at lægge konventionen ind i den danske lovgivning. Måske fordi vi allerede praktiserer en række af principperne. Måske fordi vi ikke ønsker at sætte internationale konventioner over dansk lovgivning. Måske fordi en sådan implementering vil afføde behovet for substantielle investeringer i bl.a. børnekulturområdet. Ikke desto mindre forpligter ratificeringen af konventionen Danmark til at sikre børns rettigheder – også hvad angår deres adgang til kunst og kultur. Men denne adgang kræver mere end blot en skærpet børnepolitik, og i denne artikel argumenterer jeg for behovet for en »børnenes trepart« til at sikre børns rettigheder, herunder retten til fuld og fri deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv.

I forvejen reguleres danske børn og unges muligheder, rettigheder og livsvilkår gennem et utal af love og bekendtgørelser, politikker og værdisæt, beslutningsniveauer og instanser. Deres tarv og dannelse løftes i forskellige sektorer og foregår både i det offentlige rum, i civilsamfundet og i privatsfærerne. Der er mange perspektiver på, hvad barnet har krav på og brug for, og der er derfor allerede oprettet flere tværsektorielle organer til at understøtte dialogen og samarbejdet på tværs af sektorer. Socialvæsen samarbejder med skolevæsen, der samarbejder med politiet. Sundhedsvæsen samarbejder med skolen, der reguleres af kommunerne, men ledes af skolebestyrelsen og skolens ledelse. Skolens rådighedsbeløb fastsættes af kommunen, men skolen laver selv sit eget budget. Rammerne for danske børns hverdag er således et kludetæppe af politiske, økonomiske og faglige beslutninger på forskellige niveauer, hvor der ikke altid er sammenhæng mellem beslutninger om økonomi, værdier for indsatsen og faglig indsigt.

Det sammenvævede fundament for børn og unges opvækst strækker sig endnu videre. Fra miljøspørgsmål til infrastruktur over fritidsliv til livet i familien. Arenaerne væver sig ind i hinanden, og det kalder på en tværgående dialog at sikre optimalt udbytte af de enkelte indsatser og den tilknyttede økonomi.

Børn og unges møde med kunsten hviler på det samme kludetæppe. Børn og unge møder kunsten mange forskellige steder i deres hverdag, men ofte er kunsten lige så siloudfordret som mange af de andre indsatser i børns liv. Kunsten skabes af kunstnerne og reguleres, støttes og udfoldes gennem kulturforvaltninger, kulturudvalg, Kulturministerium, Kunstfond, kunstorganisationer, kunst- og kulturinstitutioner og -foreninger. Men børnenes liv leves ikke i kulturforvaltningen eller i Kunstfonden. Børnenes liv leves i daginstitutionen, i skolen, i fritidslivet, i familien. Kulturen og kunsten er altså afhængig af, at andre prioriterer dens tilstedeværelse i børnenes liv. I hvert fald den del af kunsten, der kræver et aktivt valg: Besøget på museet, teateroplevelsen på skolen fra den turnerende teatergruppe, det eksterne læringsforløb om billedkomposition, koncerten på spillestedet og meget mere. Hvis børnenes ret til at møde kunsten og kulturen skal kunne udfoldes, er de nødt til at få den mulighed stillet til rådighed af dem, der sætter rammerne, der hvor de bruger deres tid. Og selvom børnenes møde med kunsten også finder sted i det åbne rum på vej fra det ene til det andet, så reguleres størstedelen af deres liv af de voksne i dagtilbud, skole og familie.

Daginstitution og skole er samfundsarenaer, som alle børn frekventerer i løbet af deres opvækst. Begge arenaers rammer reguleres på forskellige niveauer af offentlige myndigheder, der også definerer vision og mission for deres virke i et tæt samspil med arenaernes faglige ledelser. Kunsten udgør et betydningsfuldt element i børnenes dannelse og kan didaktisk bidrage til en større mangfoldighed af læringsstile. Mødet med kunsten og de æstetiske læreprocesser er i et vist omfang integreret direkte i skolens fagplaner, men udover de i forvejen definerede fag, vejes kunsten og de æstetiske læreprocesser ofte lettere end andre fagligheder og færdigheder. Det udfordrer kunstens prioritering i skolens strukturer. Samtidig kræver de æstetiske læreprocesser en specifik faglighed hos børnenes voksne – fagligheder, som alle kan lære på forskellige niveauer, men som ikke nødvendigvis er til stede allerede. Daginstitution og skole er både mulige og oplagte arenaer for demokratisering af kunsten, så alle børn møder den. Men det kræver en vis mængde kompetenceudvikling og prioritering.

I børnenes fritidsarena er deres kunstneriske oplevelses- og skabelsesrum først og fremmest reguleret af forældrene. Adskillige analyser viser, at børn, hvis forældre selv har mødt kunsten i deres barndom, har større sandsynlighed for at stifte bekendtskab med den gennem deres egen opvækst. Tilsvarende har børn mindre sandsynlighed for at møde kunsten i deres barndom, hvis deres forældre ikke er blevet præsenteret for kunstneriske oplevelser eller skaben som børn. Samtidig spiller faktorer som tilgængelighed og økonomi også ind i valget af oplevelser og fritidsaktiviteter. Hvis der er langt til teatret eller musikskolen, mens den lokale boldklub ligger lige for enden af vejen, er det ofte det, der bliver udslagsgivende for valget af aktiviteter.

### Børns kulturelle rettigheder

Ifølge børnekonventionens artikel 31 skal børns ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv respekteres og fremmes, og der skal stilles passende og lige muligheder til rådighed for kulturel og kunstnerisk udfoldelse. Men denne konventionsmæssige ret til fri og fuld deltagelse i scenekunsten, billedkunsten, musikken, arkitekturen, dansen, filmen, kunsthåndværket, litteraturen er ikke indskrevet i dansk lovgivning.

Hvor børnekonventionelle rettigheder som adgangen til rent vand, tag over hovedet, omsorg, lægehjælp, viden og læring ikke synes at være til diskussion, er adgangen til kunsten det ofte. For kunsten betragtes fortsat af mange som flødeskummet på kagen, toppen af kransekagen eller den hyggelige popcornaktivitet, som vi lægger ind, hvis der er tid, råd og ressourcer til det.

Men kunsten er ikke blot noget ekstra. Den er et væsentligt element i menneskers dannelse, udviklingen af deres refleksionsevne, deres lykke og fællesskabets lim. Grundlæggende styres børn og unges adgang til kunsten af, hvordan det prioriteres af de voksne omkring dem, hvad enten det handler om værdier, økonomi eller strukturelle vilkår. Men når kunsten ofte står sidst i rækken af prioriteter, hvordan sikres prioriteringen af børns kunstmøder og kunstneriske skaben så – udover de få elementer, der trods alt er skrevet ind i Folkeskoleloven.

### En national børnekulturpolitik

I 2023 udgav regeringen med kulturminister Jakob Engel Schmidt i front en kulturpolitisk redegørelse, der peger på behovet for en samlende dansk kulturpolitik.

*Kultur skaber fællesskaber, identitet og fælles referencer. Det er i kraft af vores fælles kulturarv og de erkendelser og indsigter, vi får i mødet med kunst og kultur, at vi kan finde svar på, hvem vi er – både som individer og som folk. Og det er i kraft af vores møde med hinanden på tværs af alder, postnummer, geografi og uddannelsesmæssig baggrund, at vi opnår fællesskab og forståelse. På den måde er kunst og kultur essentiel for vores forudsætninger for at deltage i demokratiet, og afgørende for at vi bliver forbundet som venner, familier og nation. Og derfor er det regeringens ambition, at kulturen skal fylde mere for flere. (Kulturministeriets departement, 2023, s. 42)*

Den kulturpolitiske redegørelse peger på behovet for at skabe en samlet national kulturpolitik, og den kulturpolitik må også gælde for børn. En national børnekulturpolitik med udgangspunkt i et fælles værdisæt, en fælles vision, en fælles politik. En national børnekulturpolitik, der tør skelne mellem kunst og kultur. Hvor mødet med kunsten handler om kunstarterne og deres udformning og kvaliteter, mens kulturen er den måde, vi er sammen på. En national kunst- og kulturpolitik for børn er kun så stærk som det fundament, den er bygget på. I Danmark er der mange bidragsydere og interessenter på det børnekulturelle og -kunstneriske område. Derfor må ambitionen være at inddrage flest mulige niveauer, kunstarter og fagligheder i arbejdet med udviklingen af en national børnekulturpolitik. Samtidig er der behov for, at en national børnekulturpolitik ikke udelukkende udvikles i Kulturministeriet, men går på tværs af både politikområder og forvaltningsniveauer og inddrager alle de forskellige aktører, der er med til at skabe rammerne for børnenes hverdag.

### Behovet for en tværsektoriel tilgang

I dag er situationen den, at børns reelle adgang til kunst og kultur ofte strandede i kampen om, hvem der har – eller især ikke har – ansvaret for at sikre kunstens tilstedeværelse i børnenes liv. Hvem har ansvaret, og hvem skal betale? Skal det foregå i deres fritid eller i deres skoletid? Hvordan når vi alle børn? Vil vi nå alle børn? Da børnelivet leves i forskellige arenaer og reguleres i en række ofte siloopdelte sektorer, er inddragelse af andre fagligheder i udviklingen af en national kunst- og kulturpolitik en forudsætning, hvis den også skal kunne realiseres i virkeligheden. Kunsten skal integreres i børns liv i flere arenaer, hvis Danmark skal leve op til målsætningerne i børnekonventionen. En sådan integration kræver, at de forskellige sektorer anerkender hinandens værdi, faglighed og nødvendighed.

Bortset fra nogle få retningslinjer i folkeskoleloven er det i dag op til hver enkelt sektor, hvordan, i hvor høj grad og hvorfor børnene skal være kunstnerisk oplevende og skabende. Dette har den åbenlyse slagside, at det igen og igen afhænger af lokale, regionale og sektorielle prioriteringer, hvad det enkelte barn får af muligheder. Det betyder, at for meget beror på ildsjælenes passionerede arbejde. Det er ildsjælene, der sikrer kvalitetsmøder nogle steder, mens børn på naboskolen eller i nabokommunen ikke har samme muligheder. Dette sker, fordi kunsten og kulturen kan distanceres fra kernevefærden med absurde spørgsmål som: »Vil vi have flere varme hænder eller mere teater?« Den udbredte grad af silotænkning i den offentlige forvaltning spænder ben for den sammenhængskraft, der kunne være til stede på

tværs af børn og unges liv. Hvert område klarer sig selv, og for kunsten og kulturen betyder det, at man i mange henseender ikke naturligt tænkes ind i de andre sektorer. Kunsten skabes, udvikles og reguleres i sin egen silo med håbet om, at de andre siloer vil lukke den ind, så den kan væves sammen med skole, dagtilbud, sundhedsvæsen, infrastruktur osv. i stedet for at være sin egen tråd. Der er brug for at lave en national vision, styrke sammenhængskraften på tværs og hæve kompetenceniveauet, ikke kun for at børnene sikres fuld og lige adgang til kunsten, men også så ressourcerne udnyttes bedst muligt.

Ifølge børnekonventionen er kunst en rettighed, ikke et tilvalg eller et fravalg. Derfor bør kultursektoren spille en langt større rolle i børnepolitikken som en sektor, der på samme tid må drives med stor faglighed og udøves tværsektorielt – i skolen, i institutionen, i det åbne rum, i fritidslivet, i mødet med sundhedssektoren, i familielivet. Kun gennem fælles anerkendelse af de forskellige sektors betydning kan vi begynde at samskabe og udnytte de fælles ressourcer og kompetencer på tværs af sektorer. Som samfund må vi være langt mere nysgerrige på, hvordan vi skaber øget sammenhængskraft i børn og unges liv. Hvordan får vi de forskellige sektorer og fagligheder til at spille sammen og sætte fælles rammer og løse udfordringerne i fællesskab? Herunder må børnenes adgang til kunst og kultur sikres, og den rolle, dette møde spiller i børns almene dannelse, sundhed, trivsel og medborgerskab, må anerkendes.

#### Dokumentation for betydningen af kunst og kultur

Det er den brede værdi af børns møde med kunsten, der er udgangspunktet for behovet for en tværsektoriel indsats. Grundlaget for denne indsats er bl.a., at det gang på gang er blevet dokumenteret, at der er en bred vifte af positive effekter ved børns møde med kunsten. Teatercentrum udgav i 2024 en indsichtsrapport i samarbejde med Sjællands Teater, Seismonaut og Bikubenfonden, der belyser værdien af mødet med scenekunsten for børn og unge set fra børnenes perspektiv (Seismonaut, 2024). Analysen anvender en prisme inspireret af det britiske forskningscenter Center for Cultural Value og er udviklet med inspiration i et eksisterende værktøj udviklet til værdisættelse af voksnes møde med kunsten. Sammen med indsichtsrapporten er der udgivet et metodeværktøj, så andre aktører kan gennemføre tilsvarende analyser med nye børn. Analysen fastslår, at børnene oplever, at mødet med kunsten, i dette tilfælde scenekunsten, har værdi på fire overordnede parametre: Emotionelt, socialt, kreativt og intellektuelt. Den sociale oplevelse af at komme tæt på kunsten skaber følelsen af fællesskab og styrker børnenes følelse af at være en del af noget større – noget, der rækker ud over dem selv. Børnene oplever sig selv som medskabere af oplevelsen, fordi deres reaktioner og tilstedeværelse i rummet sammen med de andre skaber oplevelsen. Æstetikken og dramaturgien etablerer forbindelsen til ikke bare intellektuel, men også følelsesmæssig indlevelse og identifikation gennem inddragelsen af hele sanseapparatet. Mødet med kunsten bliver et rum for refleksion og fordybelse, fordi følelserne vækkes, og den intense, nærværende oplevelse trækker børnene væk fra hverdagens forudsigelighed og ind i et nyt kreativt, oplevelsesmættet rum. Indsichtsrapportens konklusioner bakkes op af både dansk og international forskning. For eksempel dokumenterer Ida Krøgholt i sin forskningsbaserede evaluering af Aarhus Teaters *Ej Blot Til Lyst*, at drama understøtter elevernes danskfaglige udvikling såvel som en øget trivsel gennem mere inkluderende og velkommunikerende fællesskaber (Krøgholt, 2018). Et omfattende britisk studie fra 2019 dokumenterer, at børns



deltagelse i en række forskellige kunst- og kulturaktiviteter skaber højere selvværd, hvilket er afgørende for børns sociale og kognitive udvikling (Mak og Fancourt, 2019).

Det bunder altså ikke bare i overbevisning og særinteresser, når kunst- og kultursektoren insisterer på, at kunst og kultur skal være en del af børns hverdag. Men når det kommer til at træffe beslutninger, så overtrumfes forskningen, og andre indsatser prioriteres højere – ofte med henvisning til økonomien alene eller til argumentationen om kunsten som flødeskummet på det gode børneliv. Men det er ikke flødeskum. Det er kernevelfærd. Denne erkendelse er nødt til at finde vej til den politiske arena for børn og unge.

### Etablering af børnenes trepart

At styrke prioriteringen af kunsten i børnenes liv kræver, at alle interessenterne samles om det samme bord. En sådan strategi udfoldes i denne tid på et andet ressortområde, efter der i 2024 blev indgået en historisk aftale på dansk jord: Den grønne trepart. Et nyt organ, der skal samle alle interessenter i klimaindsatsen. Opgaven er at indgå aftaler på tværs af erhverv, fagligheder, kompetencer, viden, interesser og beslutningsniveauer – til gavn for vores hårdtprøvede miljø. Trepартstrategien er et klogt træk, når forskelligartede interesser og fagligheder skal mødes om et fælles mål.

Det samme kunne med fordel ske, når det gælder børnene: Børnenes trepart. En trepart, der skal sikre implementeringen af børnekonventionens artikel 31 i dansk lovgivning og i praksis i børnenes liv, og som skal muliggøre udviklingen og realiseringen af en national kunst- og kulturpolitik målrettet børn og unge.

Børn og unges adgang til kunst og kultur reguleres af en lang række gatekeepere: Bevillingsgivere, beslutningstagere, kuratorer, kommunikatører, fagprofessionelle, kunstnere, pædagoger, lærere, forældre. En national børnekultur og -kunstpolitik skal skabes i et samarbejde mellem de relevante aktører, nemlig en trepart bestående af:

- Beslutningstagerne (kommune og stat)
- Børnene og deres forskellige arenaer (skoler, daginstitutioner, sundhedsvæsen, socialvæsen, civilsamfund og børnene selv)
- Kunst- og kulturaktører (teatre, museer, koncerthuse, kunstnere og centrale samlende aktører og vidensinstitutioner på området)

Skabelsen af rammerne og mulighederne for børn og unges møde med kunsten er ikke kun et anliggende for kunstnerne, kunstinstitutionerne, Kunstfonden, kulturforvaltningerne eller Kulturministeriet. Det er et anliggende for alle de arenaer, hvor børnene færdes.

En national børnekultur og -kunstpolitik skal sætte ord på vigtigheden af børns møde med kunsten og kulturen. Børneminister, kulturminister, socialminister, sundhedsminister er alle interessenter i dette, selv om den kunstneriske faglighed er forankret i Kulturministeriet. Børnenes trepart skal udmønte de mange politikker og lave fælles aftaler om rammer og muligheder i børnenes liv, som tænker socialvæsen, sundhedsvæsen, skolevæsen, familieliv, fritidsliv OG kulturliv sammen. Med Børnenes trepart skal kulturen ikke kæmpe sig vej ind gennem de tungere og traditionelt set højere agtede sektorer. Med Børnenes trepart skabes der sammenhængskraft og en kortere vej til reelle resultater, end når sektorerne som individuelle siloer forsøger at skabe forandringerne alene.

Ligesom miljøet ikke kun er miljøorganisationernes ansvar, er børnenes møde med kunsten og kulturen ikke kun et anliggende for kunsten og kulturen. Det er et anliggende, som vi i fællesskab må tage ansvaret for.

#### Referencer

Krøgholt, I. (2018). *Mod krop og drama i danskfaget: Resumé af forskningsrapport* (Rapport).

[https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/143766168/PIXI\\_GRAFISK\\_KLAR\\_2\\_BL\\_BOLD.pdf](https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/143766168/PIXI_GRAFISK_KLAR_2_BL_BOLD.pdf)

Kulturministeriets departement (2023). *Kulturpolitisk redegørelse* (Rapport). [https://kum.dk/fileadmin/kum/1\\_Nyheder\\_og\\_presse/2023/Kulturpolitisk-redegoerelse\\_TG.pdf](https://kum.dk/fileadmin/kum/1_Nyheder_og_presse/2023/Kulturpolitisk-redegoerelse_TG.pdf)

Mak, H. W., & Fancourt, D. (2019). Arts engagement and self-esteem in children: Results from a propensity score matching analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1449(1), 36-45. <https://doi.org/10.1111/nyas.14056>

Seismonaut. (2024) *Scenekunstens betydning for børn og unge* (Indsigtsrapport).

[https://teatercentrum.dk/wp-content/uploads/2024/09/Scenekunstens-betydning-for-boern-og-unge\\_indsigtsrapport-sept.-2024.pdf](https://teatercentrum.dk/wp-content/uploads/2024/09/Scenekunstens-betydning-for-boern-og-unge_indsigtsrapport-sept.-2024.pdf)

#### Biografi

*Dorthe Skøtt Bébe er direktør for Teatercentrum, Danmarks officielle kompetencecenter for scenekunst for børn og unge. Hun sidder i bestyrelsen for Østerbro Teater og i repræsentantskabet for Statens Kunstfond. Børn og unges møde med kunst og kultur har altid fyldt meget i Dorthe Skøtt Bébes arbejdsliv i det producerende scenekunsthelt som produktionsleder, dramaturg, dramatiker og teaterleder på et af landets egnsteatre i mere end 25 år, samt i arbejdet på den kulturpolitiske og -organisatoriske arena både lokalt og nationalt, blandt andet som tidligere formand for Teatrenes interesseorganisation, forløberen til Dansk Scenekunst, og siden 2023 som direktør for Teatercentrum.*

