BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk



FRIRUM – fri fra hvad og fri til hvad?

Redaktion: Mikkel Snorre Wilms Boysen, Andreas Nielsen, Sisse Winther Oreskov, Lars Dahl Pedersen, Astrid Hestbech, Louise Hvitved Byskov, Thomas Thorsen, Pernille Welent Sørensen og Klaus Thestrup

STØTTET AF STATENS KUNSTFOND

ABSALON
PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON



tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 74
FRIRUM – fri fra hvad og fri til hvad?
redaktion: mikkel snorre wilms boysen, andreas nielsen, sisse winther oreskov, lars dahl pedersen, astrid hestbech, louise hvitved byskov, thomas thorsen, pernille welent sørensen og klaus thestrup
layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen
foto og grafik: forfatterne eller anført
omslag, kolofongrafik og artikelforsider: lars dahl pedersen
skriftbrug: brødtekst/georgia, rubrik/formata, omslag, sidetop og -bund/calibri

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

tidsskriftredaktion: kim jerg, ane bjerre odgaard, lars dahl pedersen , 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

tidsskriftet udgives med støtte fra statens kunstfonds tidsskriftstøtteudvalg

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: FRIRUM – fri fra hvad og fri til hvad? 07
https://10.7146/buks.v42i74.167970
Mikkel Snorre Wilms Boysen, Andreas Nielsen, Sisse Winther Oreskov, Lars Dahl Pedersen, Astrid Hestbech, Louise Hvitved Byskov, Thomas Thorsen, Pernille Welent Sørensen og Klaus Thestrup

Det fritidspædagogiske kunstnerkollektiv 13
https://10.7146/buks.v42i74.168072
Mikkel Snorre Wilms Boysen og Lars Dahl Pedersen (fagfællebedømt)

Når lyset tændes i Kunstgruppen på headspace 31
http://10.7146/buks.v42i74.168073
Mette Rold og Iben Ammentorp Bentzen (fagfællebedømt)

Med Ninjakappe, Nordiske spillemænd, Vurderende blikke, Bygge, Krea-rummet, Olivia Newton-John og en kabelkasse – undersøges børns mulige frirum i æstetiske processer 50
http://10.7146/buks.v42i74.168074
Pernille Welent Sørensen, Rikke Brown, Marie Grønbæk Bjerregaard, Maria Bach Boserup, Gro Hellesdatter Jacobsen, Søren Sindberg Jensen (fagfællebedømt)

En tid til frirum med højt til loftet – Legende og kreative processer i vuggestuen 67
http://10.7146/buks.v42i74.168075
Karen S. Egelund og Lise Nielsen (fagfællebedømt)

Umulig frihed – Frirum i pædagogikken 79
http://10.7146/buks.v42i74.168076
Klaus Thestrup

Kunsten at skabe bevægelsesfrihed i klubben 83
http://10.7146/buks.v42i74.168077
Lars Dahl Pedersen og Ole Lund (fagfællebedømt)

Musikalske frirum i dagtilbud – Vi bygger da et trommesæt 100
http://10.7146/buks.v42i74.168078
Thomas Thorsen og Claus Fromberg (fagfællebedømt)

Frirum som sansende pædagogik – Wauu-oplevelser med 4E i alkymistprojektet 115
http://10.7146/buks.v42i74.168079
Vibeke Frost Laursen, Mette Rold og Hanne Hauer (fagfællebedømt)

Børns frirum med drømmeværkstedet som eksempel
– børneperspektiver på kinaradisen og de andre rødder 131
http://10.7146/buks.v42i74.168080
Louise Hvitved Byskov, Naia Wienmann Hawes, Rikke Højer, Margit D. Aaslyng, Natasha Balslev Bechmann, Sandra Lenz Dethlefsen, Mette Stentoft og Mikkel Snorre Boysen (fagfællebedømt)

Når noget kan begynde – Frikvarteret som situeret handlingsrum 155
http://10.7146/buks.v42i74.168081
Astrid Margrethe Hestbech (fagfællebedømt)

A Fight for Honesty: The drama pedagogue Gill Dowsett and her quest to let children be free to be who they are 167
http://10.7146/buks.v42i74.168082
Mikkel Snorre Wilms Boysen (fagfællebedømt)

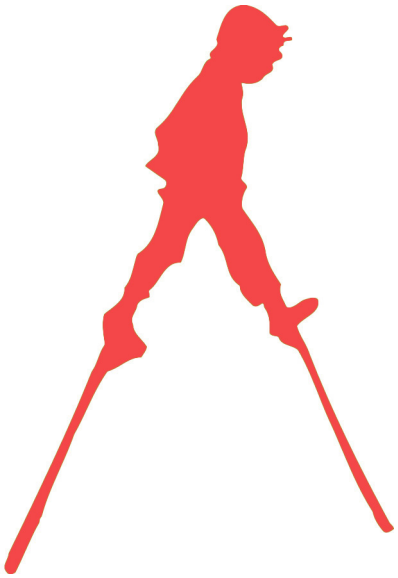


BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Andreas Nielsen, Sisse Winther Oreskov, Lars Dahl Pedersen, Astrid Hestbech, Louise Hvitved Byskov, Thomas Thorsen, Pernille Welent Sørensen og Klaus Thestrup

Forord: FRIRUM – fri fra hvad og fri til hvad?



På Vestsjælland i byen Skælskør kan du finde en kreativ hule fyldt med mangfoldige materialer i alle farver. Her kan du bygge, tegne, skære, sy, klippe og sludre. Til daglig besøges stedet af børn og voksne i alle aldre fra dagtilbud, skoler, SFO'er, klubber m.m. Stedet blev startet af den pædagogiske entreprenør Karen Sieling i 2015 og hedder FRIRUM Lab.

Karens FRIRUM skaber tilsyneladende en tiltrængt mulighed for børn og unges samvær, opfindsomhed og udtryksformer. Samtidig er navnet symptomatisk for vores tid. Ordet FRIRUM høres alle vegne og optræder som et ideal for, hvad børn og unge har brug for – og tilsyneladende har for lidt af. Men hvad er det, FRIRUM skal befri børn og unge fra? Og hvad er det, FRIRUM skal befri dem til? Og hvordan kan pædagogikken skabe et sådant FRIRUM? Det undersøger vi i dette temanummer af BUKS.

Et oplagt afsæt for en sådan undersøgelse er en ofte gentaget samtidsdiagnose om børn og unges pressede hverdag. Ifølge denne diagnose lever vi i en tid, hvor mange børn og unge oplever pres i form af sociale forventninger, præstationskrav og tilstedeværelsen på mangfoldige digitale platforme. I pædagogikken kan et FRIRUM i forhold til dette pres komme til udtryk på forskellige måder: Unge, der efter en lang skoledag bruger den første time i fritidsklubben fordybet i deres mobiltelefon som et FRIRUM fra sociale krav. Børn, der i skolens frikvarter organisatorisk tildeles et frirum mellem lektionerne. Unge, der deltager i kreative aktiviteter og oplever fordybelsen som et FRIRUM fra et konstant fokus på dem selv. Børn, der gennem dans og leg oplever bevægelsesfrihed og et FRIRUM fra fastlåste identiteter og kategorier.

I temanummeret undersøges og udfoldes FRIRUM gennem ti forskningsartikler og to digte. Artiklerne præsenterer empiriske, teoretiske og filosofiske perspektiver på FRIRUM i relation til pædagogikkens metoder og idealer samt børn og unges liv og kultur. Målet er at blive klogere på, hvori det frie består, og hvordan denne frihed understøttes pædagogisk og organisatorisk.

Artiklerne spænder over børn og unge i forskellige aldre og kontekster og dækker dagtilbud, fritidstilbud, skole og andre pædagogiske arenaer. De fleste artikler undersøger FRIRUM i relation til æstetik og kreativitet, hvor børns udfoldelsesmuligheder fremhæves som frigørende. Andre artikler undersøger FRIRUM i forhold til mere almene pædagogiske og organisatoriske rammer.

Med afsæt i temanummerets samlede bidrag kan frirum i og med pædagogikken forstås ud fra en række perspektiver: For det første som børn og unges frihed til at gøre, hvad de vil, og dermed blive fri for de voksnes regler. For det andet som frihed til at definere og bestemme selv og dermed blive fri for andres definitionsmagt og narrativer. For det tredje som frihed til at udtrykke sig i æstetiske og kreative formater uden at være bundet af bestemte regler eller måder at gøre tingene på. For det fjerde som frihed til at være den, man vil, og dermed blive fri for sociale forventninger og normer. For det femte som mulighed for fordybelse i noget uden for én selv og dermed blive fri for selvvurdering og selvbevidsthed. For det sjette som frihed til at blive inspireret af ny viden, perspektiver og tankegange og dermed løsne sig fra opdragelsens og den sociale reproduktions potentielt begrænsende bånd.

Med FRIRUM opstår der imidlertid også en række dilemmaer og paradokser i en pædagogisk sammenhæng. Hvordan kan børn og unge udtrykke sig frit, hvis de ikke har tilegnet sig de nødvendige redskaber? Hvordan kan de støttes i at etablere selvorganiserede fællesskaber, hvor frihed sameksisterer med forpligtelse? Og hvordan kan de inspireres på måder, der åbner

muligheder frem for at skabe nye former for social tvang? Sådanne dilemmaer behandles i artiklerne på linje med FRIRUMMETS potentialer.

Temanummeret FRIRUM er udviklet i et samarbejde mellem BUKS og forskningsmiljøet *Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde* ved Center for Pædagogik, UC Absalon. Forskningsmiljøet har igennem mange år været optaget af børns perspektiver og hvorledes kreative, æstetiske og entreprenante tilgange i pædagogisk arbejde kan skabe rum for børn og unges stemme og udtryk. Miljøet består hovedsageligt af forskere, der har erfaring og faglig ekspertise i forhold til de æstetiske fagområder eller andre aktivitetsbetonede områder. Blandt forskerne i miljøet er der således folk med en baggrund indenfor dans, drama, billedkunst, bevægelse, sport, rollespil, musik, natur, science, håndværk, m.m. På denne måde prioriteres den aktivitetsbårne pædagogik højt. I tråd med dette har målet været at samle forskere »...der kan gå på gulvet i børnehaven eller fritidsklubben med en guitar under armen eller en pensel i hånden«. I dette temanummer skriver forskerne i miljøet artikler i forskellige konstellationer og med afsæt i aktuelle praksisnære forskningsprojekter, såsom Grøntsagsmagi, Klub Skabertrang, Art as a Tool, Musikken som Løftestang i Dagtilbud, Alkymister, Superhelte og Andre Videnskabsfolk, EXPECT_Art og Frikvateret som Mellemrum og Frirum. Temaredaktionen består af Mikkel Snorre Wilms Boysen, Andreas Nielsen, Sisse Winther Oreskov, Lars Dahl Pedersen, Astrid Hestbech, Louise Hvitved Byskov, Thomas Thorsen og Pernille Welent Sørensen fra forskningsmiljøet *Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde* samt Klaus Thestrup fra den faste BUKS redaktion.

Artikler og digte undersøger tematikken FRIRUM på følgende måder:

I artiklen »Det Fritidspædagogiske Kunstnerkollektiv« undersøger Mikkel Snorre Boysen og Lars Dahl Pedersen pædagoger og kunstneres bestræbelser på at skabe præstationsfrie rum for børn i projektet *Klub Skabertrang*. I processerne arbejdes der projektorienteret, tværæstetisk og med metoder hentet fra samtidskunsten, hvilket betyder at processerne kan anskues som en form for kunstnerkollektiv. Artiklen peger på, at inspirationen fra kunstnerkollektivet og samtidskunsten på den ene side har potentialer for at skabe deltagelsesmuligheder, entreprenørskabsånd og provisoriske fællesskaber, men samtidig at der kan opstå et dilemma mellem på den ene side at understøtte børns egne idéer og på den anden side peger børnene i retning af samtidskunsten.

I artiklen »Når lyset tændes i Kunstgruppen på headspace« undersøger Mette Rold og Iben Ammentorp Bentzen et pædagogisk og kunstnerisk frirum for unge i alderen 13-25 år med mentale og sociale udfordringer i projektet *Klub Skabertrang*. Her får unge gennem billedkunst og kreative eksperimenter mulighed for at udtrykke følelser, regulere sig selv og opleve fællesskab. Artiklen peger på betydningen af et etisk og refleksivt samarbejde i det tværprofessionelle samarbejde, der bidrager til at skabe bæredygtige og trygge frirum. Artiklen viser videre, hvordan Kunstgruppens praksis kan tjene som didaktisk tilgang for, hvordan kunstneriske fællesskaber kan styrke unges mentale sundhed og identitet gennem skaberkraft og sociale fællesskaber.

I artiklen »Med Ninjakappe, Nordiske spillemænd, Vurderende blikke, Bygge, Krearummet, Olivia Newton-John og en kabelkasse« undersøger Pernille Welent Sørensen, Rikke Brown, Marie Grønbæk Bjerregaard, Maria Bach Boserup, Søren Sindberg Jensen og Gro Hellesdatter Jacobsen – børns mulige frirum i æstetiske processer. Essayet er et samskabt

bidrag fra EXPECT_Art, et EU-projekt under Horizon-programmet, der arbejder med *kritisk kulturel literacy* som udfordrer forestillingen om kulturel forståelse og færdigheder som en individuel kompetence, kun nogle besidder. Forfatterne undersøger, hvordan æstetiske processer kan fungere som frirum, og reflekterer samtidig over deres egen situerede viden og barndomserfaringers betydning for deres blik på børn, frirum og æstetik.

Under overskriften »En tid til frirum med højt til loftet – Legende og kreative processer i vuggestuen« undersøger Karen Egelund og Lise Nielsen, hvordan fokus på legende og kreativ proces frem for produkt bidrager til at skabe et frirum for børn i dagtilbud. Artiklen peger på, at når stedet er ude under åben himmel med plads til store formater og armbevægelser, bliver der plads til variationer af stemninger og deltagelsesmuligheder. Artiklens undersøgelse viser desuden, at legemodige voksne med et udvidet materialekendskab og enkel iscenesættelse i uderummet kan understøtte meningsfulde legende og kreative processer med plads til børns fantasi, prøven sig frem og ejerskab. Med aktionsforskning som metodisk ramme udfoldes erfaringer fra prøvehandlinger i en æstetisk formidlingsform, hvor »De 5 S'er« – Sted, Skript, Skala, Stemning og Stemme anvendes som analytiske begreber.

I digtene »Umulig frihed, til du griber den« og »Forbudstid« undersøger Klaus Thestrup pædagogikkens mulighed for at skabe et frit rum i mødet med hinanden i en børnehave og i brugen af teknologier, medier og fortællinger.

Med afsæt i projektet *Klub Skabertrang* søger Lars Dahl Pedersen og Ole Lund i artiklen »Kunsten at skabe bevægelsesfrihed i klubben« at forankre Gert Biestas begreber om verdensvendthed og subjektifikation i kropslige handlinger og bevægelse ved at hente inspiration fra kropsfænomenologiske og enaktive tilgange. Resultaterne illustrerer, hvordan bevægelsesfrihed er kropsligt og relationelt betinget. Det er ikke kun et spørgsmål om, at det enkelte barn oplever at være fri til at gøre hvad som helst, men i lige så høj grad et spørgsmål om, at aktiviteten, som børnene er i færd med, bliver fri og levende – og dermed begynder at gøre noget med og bevæge børnene. Samtidigt synliggør empirien den balancegang, pædagogens må udføre i arbejdet med, hvordan børn kan eksistere godt, individuelt og kollektivt, i og med verden.

I artiklen »Musikalske frirum i dagtilbud« undersøger Thomas Thorsen og Claus Fromberg, hvordan musikalske frirum kan etableres og forhandles i pædagogisk praksis i dagtilbud. Med afsæt i to praksisfortællinger fra Børnehuset Hjortkær analyserer artiklen samspillet mellem pædagogers positioneringer, børns deltagerstrategier og balancen mellem struktur og frihed i musikalske aktiviteter. Artiklen peger på, at tydelige rammer og genkendelige formater kan understøtte fælles engagement og deltagelse, mens åbne og eksperimenterende forløb kan skabe rum for børns egne initiativer og videreførelse af musik i leg. Samtidig synliggøres pædagogiske dilemmaer knyttet til balancen mellem åbenhed og ansvar, herunder inddragelse og håndtering af børns musikalske verdener og kulturelle referencer.

I artiklen »Frirum som sansende pædagogik – Wauu-oplevelser med 4E i alkymistprojektet« undersøger Vibeke Frost Laursen, Mette Rold og Hanne Hauer, hvordan forskere og pædagoger udvikler et alkymistforløb, der forbinder science med kunstneriske og sanselige møder. Alkymi forstås som en pædagogisk ramme, der legitimerer undersøgende arbejde med materialers forvandlinger. Gennem processer med ægtempera, køkkenkemi, ler, kridt og kul vises det, hvordan materialer »svarer igen« og driver børns eksperimenter. Artiklen tager afsæt i en langsom og sansende pædagogik og analyseres med 4E-kognition som didaktisk ramme, hvor krop, sted, handling og redskaber spiller sammen i børns undersøgende praksis.

I artiklen »Børns frirum med drømmeværkstedet som eksempel – børneperspektiver på kinaradisen og de andre rødder« af Louise Hvitved Byskov, Naia Wienmann Hawes, Rikke Højer, Margit D. Aaslyng, Natasha Balslev Bechmann, Sandra Lenz Dethlefsen, Mette Stentoft og Mikkel Snorre Boysen undersøges muligheder og begrænsninger for at skabe frirum for børn ved at realisere børns idéer til, hvordan de ønsker grøntsager integreret i deres hverdag i daginstitutionen – for eksempel grøntsager med sliksmag eller placeret i et klatrestativ. Undersøgelsens empiriske aktiviteter er gennemført i forbindelse med forskningsprojektet *Grøntsagsmagi*. Det metodiske afsæt er aktionsforskningsinspireret og baseret på fremtidsværksteder i børnehøjde, benævnt drømmeværksteder, og artiklens teoretiske perspektiver trækker på situeret læringsteori og kreativitetsteori.

I artiklen »Når noget kan begynde – Frikvarteret som situeret handlingsrum« undersøger Astrid Hestbech, hvordan frikvarteret i praksis bliver til et frirum inden for skolens regler, zoner og tilsyn. Med afsæt i sanseetnografisk feltarbejde belyser artiklen, hvordan børn i frikvarteret skaber og mister handlemuligheder i mikroøjeblikke, hvor krop, sted og timing spiller sammen. Artiklen peger på, at frirum ikke opstår som regelløshed, men i de situationer, hvor børns initiativer og relationer momentant åbner for fælles handling. Samtidig diskuteres, hvordan disse begyndelser både kan være sårbare og ujævnt fordelt, og hvordan sociale relationer, organisering og voksnes tilstedeværelse får betydning for, hvem der får mulighed for at begynde noget sammen.

I artiklen »A Fight for Honesty« undersøger Mikkel Snorre Boysen betydningen af dramapædagogiske tilgange i forhold til at skabe et rum, hvor børn og unge kan udtrykke sig frit og blive anerkendt som selvstændige individer. Artiklen tager afsæt i erfaringer med Gill Dowsett, en anerkendt dramapædagog med et livslangt engagement i forumteater og stærke værdier om lighed og sandfærdighed. Artiklen peger på et centralt dilemma i det dramapædagogiske rum: balancen mellem deltagernes aktive involvering og underviserens rolle. På den ene side åbnes der for børns stemmer og perspektiver, mens der på den anden side kan opstå et implicit krav om deltagelse, som kan skabe pres. Artiklen diskuterer sådanne dilemmaer i forhold til Gill's ønske om at skabe et FRIRUM, hvor børn kan være ærlige om dem, de er.

God læselyst – på vegne af forskningsmiljøet *Bevægelse, kreativitet og pædagogik i pædagogisk arbejde* samt BUKS redaktionen.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mikkel Snorre Wilms Boysen og Lars Dahl Pedersen

Det fritidspædagogiske kunstnerkollektiv

Resume

I projektet Klub Skabertrang arbejder pædagoger og kunstnere sammen om at skabe præstationsfrie og kunstneriske rum for børn i fritidspædagogikken. I processerne arbejdes der projektorienteret, tværæstetisk og med metoder hentet fra samtidskunsten, hvilket betyder, at processerne kan anskues som en form for kunstnerkollektiv. I artiklen undersøges og diskuteres i hvilken grad disse metoder giver børnene et frirum til at være medbestemmende og udtrykke sig. Med afsæt i indsatsevaluering sætter artiklen fokus på en række pædagogiske principper udviklet i Klub Skabertrang, og hvilke implikationer disse principper har for børnene. Artiklen peger på, at inspirationen fra kunstnerkollektivet og samtidskunsten har potentialer for at skabe deltagelsesmuligheder, entreprenørskabsånd og provisoriske fællesskaber, men samtidig at der kan opstå et dilemma mellem på den ene side at understøtte børns egne idéer og på den anden side at pege børnene i retning af samtidskunsten.

Nøgleord: kreativitet; frirum; fritidspædagogik; kunst; kunstnerkollektiv

Indledning

Børn, der laver en soveinstallation, hvor publikum kan lægges til ro og vækkes igen. Børn, der konstruerer en indvendig skov i fritidsklubben med træer, blade på gulvet, skyggedans og feer med selvopfundet sprog. Børn, der laver kunst ved at slå en tønde i stykker med maling indeni. Alle disse processer er del af projektet Klub Skabertrang, hvor visionen er at skabe et miljø for børn i fritidsklubber, hvor de kan udtrykke sig frit, og hvor alle kan deltage. Projektgruppen består af pædagoger, kunstnere og kulturskoleundervisere med speciale inden for forskellige kunstformer. Dertil kommer forskere (herunder artiklens forfattere), der medudvikler og evaluerer de pædagogiske tilgange, og som observerer, interviewer og analyserer i samarbejde med projektgruppen. Samlet indgår i projektet fire fritidsklubber fra Roskilde, otte pædagoger, otte kunstnere/kulturskoleundervisere fra henholdsvis Kulturskolen Roskilde og Egnsteatret Aaben Dans og tre forskere fra Professionshøjskolen Absalon.

Det konkrete projekt har ved empiriindsamlingens afslutning varet i et år, men tager afsæt i to tidligere projekter (Boysen, 2022a; Boysen et al. 2022). I løbet af disse år er der udviklet en række pædagogiske principper, hvor der lægges vægt på at følge børnenes ideer, arbejde procesorienteret og tværæstetisk og så vidt muligt skabe et præstationsfrit rum. Med afsæt i sådanne tanker har pædagogikken aktuelt fundet en form, hvor der arbejdes i projektlignende formater, hvor børn udvikler et slags event hen over en periode. Af sådanne events kan nævnes en *Måneskinsfestival*, et *Oplevelsesrum* og et *Silent disco* med selvlysende kunst (se nedenstående billeder).



Billede 1, 2 og 3, der viser henholdsvis Måneskinsfestival, Oplevelsesrum og Silent Disco.

Den udviklede pædagogik kan associeres med et kunstnerkollektiv, idet det ekspliciterede ideal i Klub Skabertrang er at nedtone fokus på den enkeltes præstation og i stedet skabe plads til individet inden for kollektivets rammer. Desuden er pædagogikken procesorienteret og tværæstetisk, og de skabte værker er både performative og publikumsinddragende. Sådanne karakteristika ses i varieret grad også inden for kunstnerkollektiver og inden for samtidskunst generelt (Daugaard et al., 2020; Hölscher, 2019). I artiklen undersøges spørgsmålet: Hvorledes kan visionen om at skabe et frirum for børn via kunstneriske processer ses i lyset af samtidskunsten og kunstnerkollektivet, og hvilke muligheder tilbyder sådanne processer børnene?

Begrebet om frirum henter inspiration fra børneperspektivet (Warming, 2011), ideen om den frie leg (Øksnes, 2012) og en præstationsfrigørende pædagogik (Ringskou et. al., 2024). I en kreativ og skabende sammenhæng knyttes begrebet om frirum i fritidsklubberne sammen med børnenes muligheder for at opleve autonomi og ejerskab (Tanggaard, 2025). I Klub

Skabertrang defineres frirummet også løbende af praktikerne (Pedersen & Boysen, 2026) igennem måden, hvorpå der tales om projektets kunstpædagogiske tilgang.

I artiklens første del gennemgås de udviklede principper i Skabertrang projektet, som sammenholdes med tendenser inden for samtidskunsten og kunstnerkollektivet. Herefter præsenteres de anvendte forskningsmetoder, som efterfølges af fire empiriske nedslag, der illustrerer, hvorledes principper i skabertrangprojektet udfoldes i spændingsfeltet mellem en fritidspædagogisk praksis og kunstneriske traditioner. I en afsluttende analyse, diskuteres potentielle genveje, biveje og blindveje, som viser sig i det pædagogiske arbejde med at bruge inspiration fra samtidskunsten og kunstnerkollektivet til at skabe frirum for børn.

Drømmen om et kunstnerisk og pædagogisk frirum

I skabertrangsnetværket er undervejs udviklet en forestilling om, at der kan tilvejebringes et frirum for børnenes skabende processer ved at basere det pædagogiske arbejde på en række principper, der er relateret til det procesorienterede, det tværæstetiske, det børnestyrede og det løst strukturerede (Boysen, 2022a; Boysen et al., 2022; Pedersen & Boysen, 2026). Principperne er ikke nedskrevne som en slags action cards, men omtales og navngives forskelligt af aktørerne i projektet. De er udtryk for, hvordan projektets forskellige antagelser operationaliseres i praksis og dermed kendetegnende for den diskurs af meningsforhandlinger og forståelser (Marchall & Grumløse, 2022), aktørerne udveksler med hinanden undervejs i projektet. Vi vælger i artiklen særligt at navngive fire principper og anvender i det følgende disse som analytiske kategorier.

Det procesorienterede princip indeholder en antagelse om, at der kan skabes et præstationsfrit rum, hvis børnenes inviteres ind i processer, hvor der ikke er forventninger om, at arbejdet skal føre frem til et færdigt produkt, men at der i stedet lægges vægt på det skabende arbejde i sin egen ret. Ligeledes er antagelsen, at denne proces kan åbne op for, at børnene kan tænke og handle på friere, og mere kollektivistiske måder, når det skabende arbejde ikke er defineret af et bestemt mål og af andres vurdering. Flere i projektgruppen italesætter dog det præstationsfrie rum som »...et rum fri for ydre præstation« for at understrege, at det alene er de ydre præstationskrav, der ønskes reduceret og ikke børns egen indre motiverede drivkraft for at præstere.

Det tværæstetiske princip indeholder en antagelse om, at monoæstetiske formsprog i højere grad indeholder en række regler, fremgangsmåder og stilarter, der repræsenterer nogle specifikke rammer, hvor det er prædefineret, hvad der er rigtigt og forkert, og hvor det er nødvendigt at have bestemte færdigheder for at kunne bidrage. Heroverfor kan det tværæstetiske, ifølge denne tankegang, tilbyde et mangfoldigt og løsere defineret formsprog, hvormed børnene ikke forventes at følge specifikke regler, men derimod kan udtrykke sig mere frit.

Det børnestyrede princip bygger på et ønske om at give plads til børns egne visioner og drømme ved at give dem mulighed for at definere tematik, proces og produkt. I den forstand kan en proces i skabertrangsprojektet starte med samtaler om, hvad børnene ønsker at kaste sig ud i, og dette kan være alt fra udendørs skydespil til musikkoncerter, og undervejs kan børnene skifte retning, hvis de ønsker det.

Det sidste princip – det løst strukturerede princip – går ud på at give børn frie muligheder for at deltage, og selv definere hvorledes de vil deltage, ved at lade dem indtræde i, og

udtræde af, det skabende arbejde som de vil. Dette betyder fx, at børn kan hoppe til og fra skabertrangsprocesser, som de ønsker det.

De forskellige principper kan både understøttes og udfordres af teori og empirisk forskning. Eksempelvis er der inden for forskningsfeltet kreativitet en omfattende mængde studier, der peger på, at specifikke vidensdomæmer med dertilhørende rammer er nødvendige som afsæt for at kunne improvisere og være kreativ (Csikszentmihalyi, 1999; Sennett, 2008; Tanggaard, 2008). På den anden side kan der også peges på teoretiske perspektiver, der tilsiger, at vidensdomæner og dertilhørende færdighed og regler kan lede til et lukket perspektiv og bremse kreativ udfoldelse (fx Sternberg, 1996). I forhold til princippet, der hylder proces frem for produkt, kan der peges på teoretiske perspektiver, som tilsiger, at produkt og proces hænger uløseligt sammen (Bellini, 2024). I tråd med dette vil eksempelvis flowteori illustrere, at et fokus på produkt ofte vil fremme fordybelse i en proces (Csikszentmihalyi, 1996). På den anden side kan der peges på empiriske eksempler, der demonstrer, hvorledes et fokus på proces kan skabe en mere legende stemning med plads til nysgerrighed, biveje og omveje, og at et fokus på proces kan øge mangfoldige deltagelsesmuligheder og skabe mindre fokus på præstation (Boysen et al., 2024; Skovbjerg, 2021).

Selvom der således kan være divergerende tilgange til de nævnte principper, så har de fire principper generelt været dominerende i Klub Skabertrang (Boysen, 2022a; Boysen et al., 2022; Pedersen & Boysen, 2026). Dette har resulteret i udfordringer i forhold til at fastholde og inddrage en større børnegruppe, idet prioriteringen har været, at børn har kunnet gå til og fra efter eget valg. Konkret har dette betydet, at projektet har fundet en form, hvor en mindre gruppe børn arbejder tværæstetisk over en periode og producerer en række publikumsinvolverende kunstinstallationer, der fremvises til et event, der aktivt involverer alle klubbens børn. Som tidligere nævnt, kan sådanne principper perspektiveres til kollektivistiske arbejdsformater, publikumsinddragende kunstformer og kunstneriske idealer, der også kan identificeres inden for kunstnerkollektiver samt inden for performativ kunst og samtidskunst bredt betragtet. Inden for kunstmiljøer forbindes sådanne arbejdsformer og idealer ofte med en mere fri måde at skabe kunst på, fordi de frigør kunstneriske processer fra en række traditionelle forståelser af, hvad kunst er, hvem der skaber den, og hvordan den opleves.

I forhold til omdrejningspunktet for denne artikel er det oplagt særligt at betone tre forhold. For det første kan kunstnerkollektiver ses som en reaktion på et udbredt fokus på individuelle præstationer i den kunstneriske verden. Her kan kollektivet repræsentere et alternativ til *præstationslogikken* og i højere grad skabe rum for det kreative jegs »infiltrerethed i andres eksistenser« (Daugaard et al., 2020, s. 7). For det andet er meget samtidskunst karakteriseret ved et fokus på publikums oplevelse og deltagelse, snarere end værket i sig selv (Godfrey, 2020). Dette forandrede fokus ses også i performativ kunst, hvor publikums deltagelse er en del af selve værket, og hvor grænser mellem kunstner og publikum opløses (Opstrup, 2020). For det tredje abonneres i kunstnerkollektiver ofte på tværæstetiske og konceptuelle kunstneriske tilgange, hvor ideer og hensigter er i fokus frem for specifikke formsprog og dertilhørende teknikker og normer. Således ses en forbindelse mellem kunstnerkollektivets idealer og de pædagogiske idealer om at skabe deltagelsesmuligheder for børn og mindske præstationspres.

Projektets undersøgelsesmetoder

Overordnet anvendes indsatsevaluering som metode i Klub Skabertrang (Dahler-Larsen, 2018; Pawson, 2013). Det vil sige, at projektets deltagere som samlet gruppe (ledere, pædagoger, kunstnere, forskere) udvikler en række antagelser om de mekanismer og aktiviteter, der kan fremme bestemte mål, og at de i fællesskab undersøger, korrigerer og nuancerer disse antagelser. Forskerne indtager en særlig rolle i forhold til systematisk at indsamle empiri, der kan bruges til at undersøge antagelsernes betydning, men forskerne indtager ikke en særlig privilegeret position i forhold til at definere antagelser, vurdere, korrigere og konkludere. Snarere er der tale om et udviklingsfællesskab, hvor forskerne undervejs i processen, præsenterer observationer, afdækker mangfoldige perspektiver blandt projektets deltagere samt faciliterer samtaler og analyser ved fælles projektdage, hvor både ledelse og projektdeltagere medvirker. På denne måde er tilgangen inspireret af postmoderne evaluering, idet evalueringen kan rumme forskellige holdninger og perspektiver blandt projektets deltagere (Krogstrup, 2001). Denne artikel repræsenterer således alene de to forfatteres perspektiver og kan ikke opfattes som den autoriserede fortælling vedr. Klub Skabertrang.

Empirien, som denne artikel er baseret på, er genereret i efteråret 2024 og foråret 2025. Empirien omfatter to forskeres arbejde og består samlet af 25 feltbesøg, 20 børneinterviews, 20 interviews med pædagoger/kunstnere, to fælles analyseseminarer i projektgruppen, fire fælles evalueringer efter aktivitetsforløbene samt skriftlige evalueringer fra pædagoger og kunstnere udført ved udgangen af 2024. I felten er der eksperimenteret med forskellige observationsformer og interviewformer med henblik på at triangulere og tykne beskrivelserne af projektets interventioner. Der er således benyttet mundtlige og skriftlige memoer, billeddokumentation, filmdokumentation, deltagende observation, passiv observation, situerede interviews, formelle interviews, individuelle interviews, gruppeinterviews samt tegneunderstøttede og gående interviews (Boysen, 2025). På de fælles analyseseminarer har æstetiske tilgange været inddraget i analyseprocesserne (dans, bevægelse, billedkunst, leg, lyd) med henblik på at skabe rum til diskursive såvel som æstetiske perspektiver (Barone & Eisner, 2012). I analysen af empirien tages bl.a. afsæt i kreativitetsteori (fx Csikszentmihalyi, 1999; Sennett, 2008; Sternberg, 1996), æstetikteori (fx Godfrey, 2020; Ross, 1984) og selvbestemmelsesteori (fx Antonovsky, 1987; Klinge, 2023). Med afsæt i ønsket om at undersøge de fritidspædagogiske kunstnerkollektiver er der således fokus på at undersøge børnenes deltagelsesmuligheder (fx Dubbels, 2016; Resnick & Silverman, 2005), handlemuligheder (fx Newbert et. al., 2018), udtryksmuligheder (fx Huang, 2019) og ejerskab (fx Pierce et al., 2003; Pierce & Rodgers, 2004) i projektets kreative processer.

Proces og produkt

De fem cases, der udgør artiklens omdrejningspunkt har fundet sted i tre forskellige klubber under ledelse af tre forskellige teams af kunstnere og pædagoger. Undervejs i forløbet har kunstnere og pædagoger forsøgt at opmuntre børn til at deltage i det skabende arbejde. Dette har i nogle tilfælde ført til processer, der ikke har resulteret i et bestemt produkt, og i andre tilfælde har det ført til processer, der har resulteret i tværæstetiske/monoæstetiske indslag eller værker, som har kunnet fremvises til de planlagte events. Karakteristisk for disse events er, at de både indeholder værker, der passivt kan opleves, værker der kræver publikums

interaktion, og værker, der minder om almindelige fællesaktiviteter i fritidspædagogikken, såsom koncerter og fællesspisning. I følgende ses en oversigt.

Event	Værker	Interaktive værker	Normale klub-aktiviteter
Måneskinsfest i Klubben	- Billedkunst på bannere - Danseoptræden i hvide kostumer - Kunstværker hængt op i træer.	- En svævebane der kan bringe lyd. - Rør der kan spilles på. - Keyboard, hvormed der kan improviseres til beats. - et rullenet på legepladsen fyldt med kugler, man kan rulle rundt i.	- Mulighed for at lave egen drink og give den et navn, – Dansekonkurrence med sangen »How low can you go« - Lave snobrød
Silent disco i Klubben	- Ultraviolet billedkunst på vægge - Optræden med band og sang af Rasmus Seebach.	- Spisning i mørke - Dans til silent disco, hvor børn individuelt selv kan vælge musik på deres høretelefoner samt putte sange på fælles playliste.	- Fællesspisning - Koncert
Kunst i laden i Klubben	- Kunst malet på skateboard bane - Kunst malet på gulv og vægge	- En udgave af silent disco	- Madboder - Pebernødder - Gløgg - Koncert
Oplevelsesrum i Klubben	- Skyggedans performance - Børn udklædt - Soundscapes - Kunst	- Indendørs skov lavet med skulpturer og blade, man kan gå rundt i. - Roller i karakter, som publikum kan tale med.	- Kaffe til forældre
Oplevelsesrum i Klubben	- Ultraviolet billedkunst - Film med plasticpose (lavet med baggrund i både posekamp og eksperimenter med poser) – Kunst med billeder af hjemmelavede hotdogs a la Andy Warhol - Performance og danse - Jesus med lys i indkøbskurv	- Et mindfulness-rum (soveinstallation) - Et oplevelsesrum med kunst og musik - Trommer med alternative lyde, der kan spilles på. - Film, der skal danses til, hvor børn i filmen instruerer det dansende publikum. - Saftevand serveret som kunst systematiseret i farver - DJ setup, hvor publikum kan improvisere. - børn, der løber rundt som *skræmmere* og skræmmer publikum.	- Saftevand og hotdogs

Skema 1: Kategorisering af værker i Klub Skabertrang

Skemaet viser, at mange af værkerne inviterer til aktivitet og interaktion. Dvs. de er ikke færdige værker, men derimod produkter, der indbyder til videre proces. Således flyder proces og produkt sammen. På samme måde synes publikumsrollen og kunstnerrollen at flyde sammen. Følgende fortælling kan illustrere dette:

I Klub Skabertrang er børn, forældre og personale inviteret til event, hvor børnenes forberedte oplevelsesrum fremvises. I klubbens førstesal er der malet kunst på vægge og rundt omkring er der forskellige kunstinstallationer. En form for Jesus i en indkøbskurv. En soveinstallation, hvor man bliver lagt til hvile, hvorefter man pludselig vækkes af blinkede lys. I midten af et stort loftsrum står et stort trommesæt og kæmpe højtalere. Børn har igennem projektet optaget lyde, bl.a. på en lydfangertur til den lokale mose. Disse lyde er koblet til trommesættet, så lydene kommer ud af højtalerne, når man slår på de forskellige trommer. Midt i rummet står en pige helt indhyllet i sorte klæder. Hun kan ikke se ud igennem klædet, men performer uanset om der er publikum til stede eller ej. Hun bevæger sig dramatisk til soundscapet fra trommerne. Jeg [Mikkel Snorre Boysen] taler med hende i en pause, og hun fortæller, at hun ikke har været med i projektet før i går. Men hun synes, at det passede godt ind med denne form for dans til musikken og de andre kunstværker. (Fortælling fra Klub Skabertrang)

I fortællingen ses, hvorledes publikum inddrages i kunstværkerne ved fx at kunne improvisere på trommer eller slappe af i en soveinstallation. På den måde inviterer værkerne til processer, hvor publikum, dvs. hovedsageligt de andre børn i klubben, positioneres som aktører snarere end passive betragtere af et bestemt produkt. Værkerne er ikke færdige produkter, men lægger i højere grad op til en processuel udforskning og improvisation. Frirummet kan således ses som børnenes mulighed for at kaste sig ind i processer, hvor der ikke afkræves et bestemt produkt, der er underlagt en vurdering. Et forhold, der synes tydeliggjort ved pigen, der på dagen bidrager som improviserende danser og øjensynligt slet ikke forholder sig til, om hun beskues af publikum eller ej.

Samtidig så kan disse processer også fremstår kontekstuelle og flygtige på en måde, der i mindre grad synes at skabe rum for fordybelse og vedholdenhed. Børnene har undervejs i forløbet deltaget i, og initieret, processer, der ikke førte til et produkt, fordi børnene har forladt projektet undervejs. Eller også er børnenes halvfærdige materialer blevet overtaget af andre børn og færdiggjort på nye måder. Det har fx været efterladte materialer såsom udsmykning, filmklip og lydoptagelser. Her synes fokus på proces at stå i vejen for børns dedikation og fordybelse omkring et produkt hen over en længere periode. Derudover tyder mange af de foretagne børneinterviews på, at børnene er motiveret af at fremvise produkter og ikke alene er optaget af proces. Mange børn fremhæver således deres egen fremvisning af produkter til de afsluttende events, som noget af det »bedste« ved projektet.

Tværæstetisk

I den udviklede pædagogik ses en tydelig forbindelse mellem fokus på proces og det tværæstetiske princip. Tværæstetikken bliver en måde at skabe et uforudsigeligt rum, hvor der ikke er tydelige anvisninger i forhold til, hvor processen skal ende. På den måde kommer processen i fokus. Følgende fortælling kan illustrere dette:

I klubben arbejdes der skabende med tegning, dans og musik. Børnene har kreeret tegninger med kroppen på gulvet. Og optaget lyde. På væggene har voksne og børn ophængt udklip at tegninger. Sammen med børnene er danseren Thomas Nørskov i gang med at finde på bevægelser til tegningerne. I det andet hjørne af lokalet har musikeren og komponisten Sofie Gerup igangsat en proces, hvor børnene skal finde på lyde til hver

tegning, som de efterfølgende kan bruge til en lydfortælling. Det kan ikke ses, hvilke børn, der har tegnet hvad. Det er tilsyneladende underordnet. Jeg [Mikkel Snorre Boysen] sætter mig og taler med to piger på en stor madras. Pigerne fortæller mig, at de synes, det er enormt sjovt at være med i Klub Skabertrang, fordi »man kan gøre lige hvad man vil«. Den ene pige peger på et papir med streger på, og fortæller mig, at hun har tegnet det med sine fødder. Hun fortæller, at man bare kan gå ud eller ind af lokalet og finde på alt muligt. Tre måneder senere præsenteres børnenes arbejde, der nu er blevet til en konstrueret indvendig skov i klubben med skyggeteater, soundscapes, og feer, der har opfundet deres eget sprog. (Fortælling fra Klub Skabertrang)

Fortællingen viser, hvordan de tværæstetiske processer skaber rum for, at børnene kan deltage på mangfoldige måder. Der er ikke bestemte krav til færdigheder og viden, som børnene må besidde for at kunne deltage. Ligeledes orkestreres en proces, hvor det enkelte barns input indgår i et kollektivt fælles udtryk. Børnene har ikke særligt ejerskab til enkelte elementer i værket. Derimod opløses det enkelte barns input i et fælles ejerskab. Fra børnenes perspektiv kan en sådan proces anses som frigørende i den forstand, at alle kan deltage og der ikke er nogle prædefinerede procedurer, der skal følges. På den anden side, viser observationer fra projektet også, at de udefinerede procedurer skaber et behov for styring, som ofte udfyldes af de voksne. Den skabende proces kan gå i alle retninger, og derfor er der brug for, at nogle definerer det næste skridt. Det er sådanne skridt, som både Thomas Nørskov og Sofie Gerup i ovenstående fortælling rammesætter og formulerer over for børnene. Derfor synes den pædagogiske praksis på den ene side at have tilvejebragt en stor frihed til børnene, men på den anden side et stort behov for at nogle skal anvise og definere en vej for dem.

Børnestyring

Princippet om børnestyring hænger sammen med det tværæstetiske princip i den forstand, at et kreativt skabende rum med mangfoldige udtryksmuligheder ideelt set vil kunne give børnene en større frihed til at udtrykke sig på unikke måder:

I klubben laver den voksne projektgruppe og en mindre gruppe børn indledende idéudvikling på legepladsen. Pædagogen og musikeren Dina Fie Lorentzen foreslår at omdanne svævebanen til en lydmaskine og eksperimentere med høretelefoner til Silent Disco. Nogle drenge foreslår en skydebane med NERF guns. I de følgende uger udvikler gruppen forskellige værker og henter inspiration på losseplads og strand. Til det afsluttende event Måneskinsfesten er legepladsen fyldt med installationer såsom den musikalske svævebane og rør, der kan spilles på. Nogle børn laver en drinksbar og opfinder navne til deres drinks, mens andre arrangerer stopdans. Senere skaber gruppen et Silent Disco i et lokale med selvlysende kunst, hvortil børnene indleder med en lille koncert, hvor de spiller en sang med Rasmus Seebach, som de godt kan lide. Efter projektet udtrykker Dina ærgrelse over, at flere børneidéer ikke blev inddraget. Hun peger på, at ægte børneinddragelse kræver en kultur med klare rammer, hvor børnene løbende kan tage del. (Fortælling fra Klub Skabertrang)

Fortællingen viser tydeligt en velvilje og interesse blandt pædagoger og kunstnere i forhold til at skabe rum for børnenes ideer. Når børnene vil spille Seebach, så bliver der spillet Seebach.

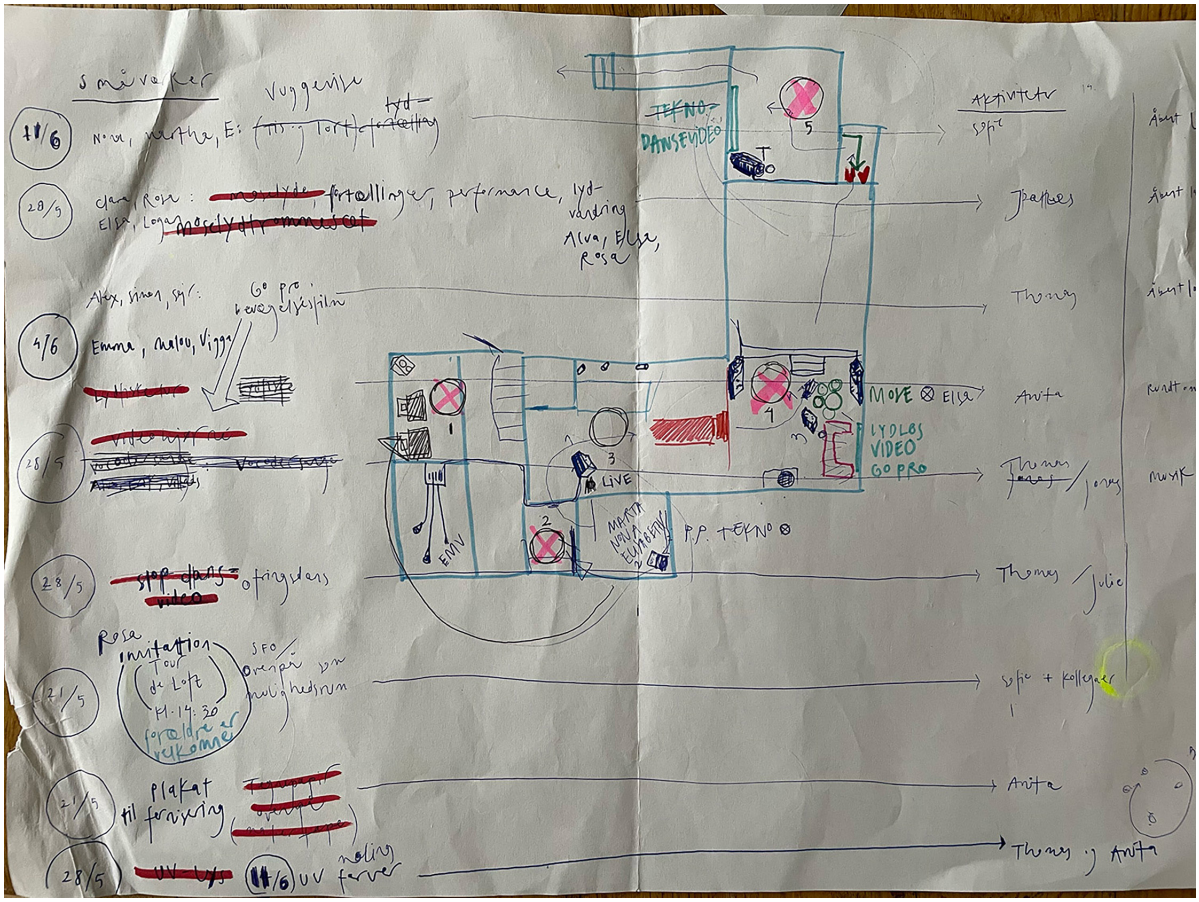
Og når børnene vil lave drinks, så bliver der lavet drinks. Samtidig indeholder fortællingen også nogle åbne spørgsmål og modfortællinger. Nerve gun banen bliver ikke til noget. Muligvis fordi ingen af pædagogerne eller kunstnerne har en særlig kompetence eller interesse for dette. Eller også fordi drengene med interesse for nerve guns bare ikke er vedholdende nok og kun sporadisk deltager i Klub Skabertrangs aktiviteter. Når værkerne til Måneskinsfesten og Silent Disco eventet studeres, ser det ud til, at børnenes ideer primært omfatter almene og tilgængelige (børne)kulturprodukter (fx Rasmus Seebach og farverige drinks), hvorimod de mere kunstneriske værker (fx en svævebane som lydinstallation og selvlysende kunst på vægge) er foreslået af pædagoger/kunstnere. Dette peger på, at Klub Skabertrang i højere grad kan beskrives som et rum, hvor børn, pædagoger og kunstneres ideer møder hinanden, og at det dermed ikke alene handler om at understøtte børnene, men også at åbne deres horisonter for andre genrer og kunstneriske muligheder (se også artiklen af Pedersen & Lund (2026) i dette BUKS-nummer). Men da børnene ikke er rutinerede i disse genrer, kan der sættes spørgsmålstegn ved, om børnene kan udøve deres frihed inden for disse formsprog, eller om de i højere grad er i en proces, hvor de stifter bekendtskab med nye arenaer frem for at udtrykke sig. Det er også sådanne bekymringer, Dina Fie Lorentzen giver udtryk for i hendes tanker om forløbet i ovenstående fortælling.

Løs struktur

At give plads til børnenes perspektiver er i Klub Skabertrang direkte forbundet med princippet om den løse struktur, hvor børn gives frie muligheder for at deltage ved at lade dem indtræde i, og udtræde af, det skabende arbejde som de vil. Dette betyder fx, at børn kan hoppe til og fra skabertrangsprocesser, som de ønsker det:

I klubben er projekterne Måneskinsfest og Silent Disco veloverstået. I det næste projekt er intentionen at arbejde med at lave kunstudstilling i skaterladen. De dedikerede piger, der udgjorde kernen i de to andre projekter, er nu væk. Men andre har taget over. Jonas Hammel, der er pædagog i klubben, laver en række eksperimenter med en drengegruppe. Her maler de fx en skateboardrampe på en måde, hvor de står oppe på siden af rampen og kaster maling ud over skaterrampen. Og efterfølgende putter de maling i en tønde og slå på den, som man gør til fastelavn, hvilket resulterer i et kunstværk, hvor maling er sprøjtet ud på gulvet i forskellige former og farver. Til det afsluttende event, kan publikum se værkerne, men de præsenteres ikke formelt af børnene. Fokus har tilsyneladende været på den legende og eksperimenterende proces. (Fortælling fra Klub Skabertrang)

Fortællingen indikerer, at børnene i Klub Skabertrang ikke føler sig forpligtet til at indgå i aktiviteterne. Børn kan være med i perioder men er pludselig væk igen. Og børn kan blive optaget af aktiviteter i en kort periode eller alene til de afsluttende events. Der ses således en stor frihed i projektet. Denne løse struktur giver dog også nogle helt særligt arbejdsbetingelser for børn, pædagoger og kunstnere i projektet. Fx fortæller musikeren og komponisten Sofie Gerup, hvordan hun bruger meget energi på at skabe overblik over de forskellige børn og deres initiativer, fordi børnene ofte kun er engageret kortvarigt og derefter er ude igen. Dette ses fx til det afsluttende event i Klub Skabertrang, hvor mange af de værker, der præsenteres, er helt eller delvis udarbejdet af børn, der har forladt projektet for mange uger siden.



Billede 4: Sofie Gerups oversigt over børnegrupper og deres initiativer.

Frihed til hvem, hvordan, hvornår?

Klub Skabertrang har en ambition om at nå ud til børn, der ikke nødvendigvis har erfaring med at deltage i kunstnerisk skabende arbejde og dermed også inkludere flere børn i fællesskaber omkring skabende arbejde (Pedersen & Boysen, 2026). Derfor er det også en ekspliciteret forventning, at projektet skal lykkes med dette. I lyset af at Klub Skabertrang omfatter løbende afholdelse af publikumsinddragende events, kommer projektet aktuelt ud til mange børn. Men det er stadigvæk en relativt lille gruppe af børn, der vælger at dedikere deres tid til projektet over en længere periode. Og desuden er der en tendens til, at de børn, der deltager over længere perioder, er børn, som har evner og motivation til at kaste sig ud i uforudsigelige processer. Klubmedarbejderen Anita Aarsleff Simonsen beskriver det således: »De børn, der vælger at deltage, er de børn, der altid er med på den værste.« I tråd med dette, er mange af de mest engagerede børn i forløbet elever på en skole for højtbegavede børn. Dette har fået klubleder Søren Gravgaard til at foreslå, at disse børns særlige forudsætninger har betydning for, at de i højere grad motiveres af de åbne rammer i Klub Skabertrang frem for de tydeligere rammer, der kan findes i de domænespecifikke værksteder (fx musik, drama, dans, krea, bordrollespil). Sådanne eksempler kan modsvares af fortællinger om andre børn, der deltager, selvom de ikke normalt beskæftiger sig med skabende processer i deres fritidsliv. Men generelt ser projektet ikke ud til at tiltrække større grupper af børn, der er tilbageholdende med at kaste sig ud i skabende processer. Derudover indikerer fortællingerne, at de voksne projektarbejdere er med til at udforme værker, som i højere grad kan associeres med kunst, som den fremstår på museer for samtidskunst, end med børnenes egen kultur. Derfor kan der

sættes spørgsmålstegn ved, om projektet alene skaber et frirum til en særlig gruppe af børn, der – i mangel af bedre ord – kan anses som en relativt privilegeret gruppe fra et sociokulturelt perspektiv. Dette er en mulig udfordring for projektet, fordi ønsket netop er også at inkludere børn, der ikke nødvendigvis kan anses som del af en sociokulturel privilegeret gruppe.

Med afsæt i denne problematik, synes projektet også at balancere mellem et ønske om på den ene side at skabe rum for børnenes perspektiver og på den anden side, at påvirke og danne børnene i en særlig retning. Projektet ønsker fx at skabe et præstationsfrit rum med fokus på proces, men støder undervejs på børn, der er optaget af at optræde og/eller fremvise produkter til de løbende events. Ligeledes ønskes i projektet at skabe rammer for uforudsigelige processer, men undervejs støder projektet på børn, der gerne vil have en afklaring på, hvad de går ind til. Der synes i denne sammenhæng at opstå en spænding mellem ønsket om at skabe et rum, der inkluderer børns perspektiver og på den anden side et ønske om at danne og påvirke børn i en særlig retning, så de bliver mindre optaget af præstation og produkt og udvider deres forståelse af, hvad kreativitet og kunst kan være. Problemet er øjensynligt, at hvis børnene ikke umiddelbart kan se meningen med aktiviteterne, så kan det være vanskeligt at trives i disse. Antonovsky er én blandt mange forskere og teoretikere, der argumenterer for, at mennesker har behov for at være i processer, som de finder både begribelige og meningsfulde for at kunne trives (Antonovsky, 1987). Samme perspektiv ses inden for motivationspsykologien, fx inden for selvbestemmelsesteori (Klinge, 2023). Men særligt i Klub Skabertrangs indledende processer, er det ofte de voksne, som inspirerer børnene, definerer processerne og udformer de processuelle trin. Da børnene således ikke har noget tydeligt overblik over, hvor projektet bevæger sig hen og hvilket indhold, der passer ind i Klub Skabertrang, kan det formentlig også være vanskeligere for børnene at tage styring og udforme deres eget udtryk. Modpolen til Klub Skabertrang bliver således en velkendt og tilbagevendende kulturel tradition, som børnene er fortrolige med, og hvor de kan byde ind, fx kontinuerlige musikforløb, hvor børn kan indspille egne sange, eller årlige teaterforestillinger, hvor børnene kan udforme deres egen fortælling (se fx Boysen, 2021). I sådanne sammenhænge er rammerne umiddelbart begribelige for børnene.

Sammenhængen mellem børnenes mulighed for at udtrykke sig og deres forståelse af formatet kan også ses i lyset af børnenes oplevelse af ejerskab. De beskrevne cases fortæller forskellige historier om oplevelse af ejerskab. I mange situationer og forløb er børnene ikke optaget af ejerskab. De byder ind i legende processer, hvor deres tegninger eller optagelser af lyde bliver del af et større materiale uden en individuel ejer eller afsender. I andre processer er børnene kortvarigt optaget af at skabe et produkt, men træder derefter ud af processen og overlader det til andre (voksne eller børn) at færdiggøre arbejdet. Heroverfor ses også eksempler på situationer og forløb, hvor børnene er optaget af, og oplever, ejerskab. Sådanne oplevelser af ejerskab kommer fx til syne, når børnene har beskæftiget sig med noget over en længere periode. Fx når børnene har skabt en indendørs skov i fritidsklubben, hvor arbejdet med at konstruere træerne har været omfattende. Ligeledes kommer oplevelsen af ejerskab til udtryk i situationer, hvor børnene tydeligt oplever, at det er deres egen referenceramme, der er afsæt for værket. Et godt eksempel er opførelsen af Rasmus Seebachs sang til Silent Disco eventen. I tråd med dette kommer oplevelsen af ejerskab til udtryk, når børnene tydeligt kan se deres eget personlige aftryk på processen. Fx når børn har udviklet deres egen dans og hemmelige sprog som del af et oplevelsesrum. Denne sammenhæng mellem egen investering og følelse af ejerskab er velkendt inden for forskning i psykologisk ejerskab (Pierce, Kostova

& Dirks, 2003; Pierce & Rodgers, 2004). Det væsentlige i denne sammenhæng er, hvordan oplevelser af ejerskab tolkes i lyset af ønsket om at skabe et frirum for børnene. På den ene side kan fraværet af oplevelse af ejerskab tolkes som en konsekvens af, at de legende, processuelle, performative og tværæstetiske forløb reducerer fokus på barnets individuelle præstation. I dette perspektiv er Klub Skabertrang lykkedes med at skabe et frirum. På den anden side kan børns manglende oplevelse af ejerskab ses som et udtryk for, at arbejdet i Klub Skabertrangs tværæstetiske processer ejes af de voksne snarere end børnene. I dette perspektiv giver projektet ikke et frirum til børnenes udtryk. Til gengæld vil dette frirum evt. kunne opstå over tid, når børnene bliver mere fortrolige med disse genrer og metoder.

Mellem fritidspædagogik og kunstnerkollektiv

I artiklen har vi ønsket at se nærmere på Klub Skabertrang i lyset af metoder, traditioner og idealer hentet fra kunstnerkollektiver og samtidskunst. Sammenligningen er oplagt, idet Klub Skabertrang, som beskrevet, abonnerer på idealer og metoder, som findes inden for disse felter. Fra et praktisk perspektiv danner fritidspædagogikken desuden en oplagt ramme for tværæstetiske projekter, fordi fritidsklubber ofte rummer forskellige typer af æstetiske værksteder. Derudover er mange af kunstnerne i Klub Skabertrang optaget af samtidskunst og selv udøvende kunstnerne og vant til at arbejde i tværæstetiske processer. I forhold til kunstnerkollektivet, kan der ligeledes peges på paralleller i den forstand, at fritidsklubbørn er del af et større børnefællesskab men samtidig selvorganiseret i mindre grupper, hvor de dyrker deres venskab og/eller interesseområder på egne præmisser. Børnene er således generelt involveret i grupper, hvor de hygger om kaniner, komponerer musik eller redesigner genbrugstøj. Børnene laver på denne måde kontinuerligt små *kollektiver*. Men selvom der er oplagte ligheder, er der også forskelle. Børn i fritidspædagogikken er ikke uddannede kunstnere. Og børn er ikke frisatte på samme måde som voksne, men derimod underlagt en institutionel og pædagogisk ramme.

At børn ikke er uddannede kunstnere kan betyde, at de befinder sig et andet sted i udviklingen af teknikker og genrekendskab end voksne kunstnere. De besidder ikke en veludviklet teknik inden for domæner såsom musik, dans og billedkunst på linje med de voksne. Som tidligere nævnt vil det inden for kreativitetsteori og æstetikteori kunne hævdes, at der er brug for færdigheder og viden for at kunne udtrykke sig frit. Malcolm Ross lægger i denne sammenhæng netop vægt på, at det er mestringen af teknikker, der giver børn frihed til at udtrykke sig, når han skriver, at børn uden nødvendige færdigheder »will never be carefree enough to play with media imaginatively or to improvise« (Ross, 1978, s. 69). Set fra dette perspektiv, kan der argumenteres for, at børnene i nogle af Klub Skabertrangs processer ikke har færdighederne til at udtrykke sig frit. Omvendt kan den refererede kreativitetsteori og æstetikteori hævdes ikke at tage højde for en nutidig kontekst, hvor idealet er, at børn skal lære på lystfulde, kreative og legende måder – bl.a. eksemplificeret med konceptet *low floor, high ceiling*, hvor ambitionen er, at børn uden videre forudsætninger kan indtræde i et læringsmiljø, hvor loftet for kreativitet er højt (Boysen et al., 2023; Dubbels, 2016; Resnick & Silverman, 2005). I dette perspektiv forekommer langvarigt arbejde med at beherske bestemte teknikker at tilhøre et forældet, konserverende og autoritetstro læringssyn (Flyvbjerg, 1990; Nielsen, 1999).

At børn er underlagt en institutionel ramme betyder, at de møder voksne, der vil udvikle og danne dem. I den forstand anses de som værende *ufærdige* eller *becomings* (fx Huang, 2019).

Denne rolle er anderledes end voksne kunstnere, som anerkendes som fuldgyldige *beings*. Moderne pædagogik er karakteriseret ved at balancere mellem at anskue børn som beings og becomings (ibid.). Men dette betyder også, at barnets frihed til at udtrykke sig hele tiden kan modsvares af de voksnes ønske om at påvirke dem. I Klub Skabertrang ses, hvorledes de voksne projektarbejdere opfordrer børnene til at kaste sig ud i klassisk musik, abstrakt kunst og moderne dans, selvom børnene ikke er fortrolige med disse former. Her indtræder børnene i rollen som becomings, idet de voksne er i gang med at udvide deres horisont. Dette begrænser børnenes frihed til at udtrykke sig på egen måder. Desuden er etableringen af de mindre børne-kunstnerkollektiver ikke kun børnenes beslutning. Med blik for inklusion og sociale dynamikker, er pædagoger optaget af at skabe deltagelsesmuligheder for alle klubbens børn. Voksne i et kunstnerkollektiv kan vælge at være sammen og beslutte, at andre ikke må være med. I en fritidspædagogisk sammenhæng, er disse beslutninger ikke alene op til børnene. At de voksne både ønsker at danne børn og tage ansvar for inklusion af børn er naturligvis godt. Men i forhold til børnenes frihed, er de voksnes intentioner også en begrænsende faktor. Til gengæld synes samtidskunsten og de fritidspædagogiske kunstnerkollektiver at være velegnet til at realisere centrale pædagogiske intentioner. Netop fordi aktiviteterne går på tværs af æstetiske rum og faglige skel, er der mulighed for at inkludere børn på tværs af interesseområder. Ligeledes er det fritidspædagogiske kunstnerkollektiv fleksibelt og provisorisk, så børn i korte perioder kan skabe et stærkt fællesskab omkring et projekt uden at afskrive andre muligheden for at deltage. Her synes kunstnerkollektivet at have potentiale til at møde børns behov for at høre til og skabe en vi-følelse, uden at de samtidig skal kæmpe for at fastholde denne følelse ved at holde andre ude, hvilket er en udfordring som særligt Helle Rabøl Hansen har beskæftiget sig med (fx Hansen, 2018). Empirisk kommer sådanne fleksible fællesskaber fx til udtryk, når en pige i forløbet, der er ansvarlig for en Jesus installation (se skema 1) opremser alle deltagerne i hendes projektgruppe og kan fortælle præcis, hvornår og hvordan de entrerede fællesskabet.

I ovenstående er Klub Skabertrangs aktiviteter betragtet gennem en prisme af kunst og æstetik. Men mange af børnenes kreationer kan lige såvel anses som entreprenante projekter, hvor børnene umiddelbart handler på tilstedeværende muligheder. Når en gruppe drenge stolte fortæller, at de har bidraget til Månekindsfesten ved på dagen at fylde plastikkugler i et rullenet (se skema 1), eller når en gruppe børn improviseret begynder at opfinde egne drinks, eller når børn benytter puder i klubben til at lave en soveinstallation til eventen på Klub Skabertrang. Sådanne initiativer kan betragtes som entreprenante handlinger, idet børnene får øje på muligheder og tør handle på dem (Boysen, 2022b; Newbert et. al., 2018). Inden for kunstnerkollektiver ses ligeledes en sådan type do-it-yourself (DIY) kultur, hvor medlemmer af kollektivet hjælper hinanden og dermed muliggør aktiv handling frem for passivitet og afhængighed af andre (Daugaard et al., 2020). Så her fremstår en parallel mellem Klub Skabertrang og kunstnerkollektiver, som tilsyneladende er funderet i entreprenørskab snarere end kunst snævert betragtet. Der synes også her at være et tydeligt metodefællesskab blandt pædagoger og kunstnere, idet begge faggrupper fremstår trænede i at udnytte eksisterende muligheder. Således er Klub Skabertrang rig på eksempler, hvor voksne og børn sammen finder materialer i naturen og på genbrugspladser og i det hele taget benytter lokalområdet.

Frihed i det fritidspædagogiske kunstnerkollektiv

Artiklen viser, hvorledes børn i Klub Skabertrang indgår i forløb, der deler metoder og idealer med kunstnerkollektiver og samtidskunst. Det har været hensigten at undersøge i hvilken grad sådanne metoder skaber frihed for børnene til at bestemme og udtrykke sig. Overordnet set giver Klub Skabertrang stor frihed til børnene, fordi de frit kan vælge, hvordan de deltager, og hvad de ønsker at lave. I forlængelse af dette giver Klub Skabertrang stor frihed til deltagelse, fordi de etablerede events og installationer er publikumsinddragende og fordrer en forsat kontinuerlig proces. Desuden gives børnene frihed til deltagelse, fordi det kreative tværæstetiske rum ikke forudsætter, at børnene har domæne-specifikke færdigheder.

Spørgsmålet om hvorvidt børn gives frihed til at udtrykke sig er sværere at besvare. I artiklen argumenteres for, at børnenes deltagelse i projektet kan betragtes igennem to modsatrettede optikker. Den ene optik er funderet i normer og idealer fra samtidskunsten. I dette perspektiv frigør de tværæstetiske arbejdsmetoder børnene fra nogle bestemte forventninger til produkt, procedure og præstation. Processer bliver legende og udforskende frem for målrettet et bestemt produkt udformet via fastlagte teknikker og formsprog. Et sådant perspektiv kan også finde støtte i entreprenørskabsteori (Newbert et. al., 2018), hvor børn udvikler handlekraft ved at skabe noget med de færdigheder og materialer, de har til rådighed. Den anden optik er funderet i velkendte traditioner inden for kreativitetsteori, læringsteori og æstetikteori. I dette perspektiv hæmmes børnenes frihed, fordi de mangler overblik, indsigt, færdigheder og viden inden for de æstetiske genrer og formsprog. Det bliver de voksnes udtryk snarere end børnenes. De to optikker kan ses som udtryk for forskellige samfundshistoriske idealer, der kan findes inden for kunsten såvel som pædagogikken. Den første optik repræsenterer et ideal om at bryde med hierarkier, autoriteter og traditioner. Den anden optik kan anskues som mere konserverende i den forstand, at kunstneren skal lære en tradition og acceptere dens formsprog, teknikker og kanoniserede værker. Med afsæt i denne tænkning kan Klub Skabertrang ses som en kamp mellem to forskellige samfundsidealer. På den ene side ønskes i samtidskunstens navn at frigøre skabelsesprocessen, børnene og deres stemme. På den anden side indhentes Klub Skabertrang af fortidens læringsforståelser, der peger på, at børnene må lære at beherske traditionelle teknikker for at kunne være fri til at udtrykke sig.

I en fritidspædagogisk sammenhæng må ovenstående optikker desuden diskuteres i lyset af pædagogiske intentioner og mål. Pædagoger har et ansvar for at fremme børns fællesskaber, deltagelsesmuligheder og handlemuligheder. Projektet peger på, at kunstnerkollektivet kan udvide børnenes deltagelsesmuligheder og skabe provisoriske og fleksible fællesskaber. Men for at skabe bæredygtige fællesskaber og handlemuligheder for børnene er der også brug for, at børnene tager fuldt ejerskab til processerne. Derfor kan det være nødvendigt at skabe rammer for kontinuitet og fordybelse, evt. også med et større monoæstetisk fokus for at give rum til børns udvikling af domænespecifikke færdigheder og kreativitet. Hermed kan pædagogers og kunstneres tydelige rammesætning også være et nødvendigt bidrag til at skabe et frirum for børnene.

Klub Skabertrang vil i fremtiden kunne kaste lys over, hvorledes de forskellige optikker kan nuanceres og, måske, forenes. Væsentlige spørgsmål vil være: Kan projektet i højere grad lykkes med at skabe rum for børnenes egne spor og agens? Kan projektet i højere grad lykkes med at skabe rum for fordybelse og mestring af teknikker? Kan projektet i højere grad lykkes med at rumme både tværæstetiske og domænespecifikke aktiviteter? Kan projektet lykkes med at inkludere flere børn, som har sværere ved at indgå i fremmedartede processer? Vi

arbejder videre i det visionære udviklings- og vidensfællesskab og vender løbende tilbage med flere indsigter.

Klub Skabertrang er støttet af Roskilde Festival Fonden og inkluderer fritidsklubberne i Roskilde, Kulturskolen Roskilde, Egnsteatret Aaben Dans og Professionshøjskolen Absalon. I perioden, som artiklen tager udgangspunkt i, bestod projektgruppen af følgende projektdeltagere: Fra klubberne i Roskilde: Søren Gravgaard, Pelle Leth, Jonas Hammel, Dina Fie Lorentzen, Charlotte Skou Bubandt, Mette Holmbjerg, Mie Münsberg, Mikkel Mydlo Raavig, Jonas Elwin Seelhorst Rasmussen og Anita Aarsleff Simonsen. Fra Kulturskolen Roskilde: Anja Reiff, Anders Hvidberg Hansen, Anders Gerup, Iben Ammentorp Bentzen, Sofie Gerup, Jakob Lind Lauritsen, Bjarke Amdrup Simonsen, Hannah Amalie Kaas Nielsen og Amanda Frøslev Koch Nielsen. Fra Aaben Dans: Pernille Møller Taasinge, Thomas Nørskov og Julie Rasmussen. Fra Professionshøjskolen Absalon: Lars Dahl Pedersen, Mette Rold og Mikkel Snorre Wilms Boysen.

Referencer

Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances, 4*(1), 47-55.

Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Sage.

Bellini, P. P. (2024). *The Creative Gestur: Contexts, Processes, Actors of Creativity*. Palgrave Macmillian.

Boysen, M. S. W. (2025). *Praksisforskning: En grundbog til pædagoger*. Akademisk Forlag.

Boysen, M. S. W. (2022a). *Indsatsevaluering af projektet Skabertrang*. Professionshøjskolen Absalon.

Boysen, M. S. W. (2022b). *Pædagogisk Entreprenørskab*. Akademisk Forlag.

Boysen, M. S. W. (2021). The Rise of The RIA Collective: A case study of after-school clubs' attempts to foster creative and inclusive music communities among young people. *Danish Musicology Online*, *11*, 109-135.

Boysen, M. S. W., Sørensen, P. W., Rold, M., & Thorsen, T. (2022). *Indsatsevaluering af Skabertrang 2*. Professionshøjskolen Absalon.

Boysen, M. S. W., Lund, O., Jørnø, R. L., & Skovbjerg, H. M. (2023). The role of experience in playful learning activities: a design-based self-study within teacher education aimed at the development of tabletop role-playing games. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *128*, 1-12. https://10.1016/j.tate.2023.104128

Boysen, M. S. W., Lund, O., Pugh, H. S., Lagoni, M., Egelund, K. S., Zeuthen, F., Hansen, B. D., Skovbjerg, H. M., & Andersen, K. B. (2024). On the border between play and art: A collaborative self-study of 76 playful didactic designs in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, *23*(4), 308-329. https://doi.org/10.1177/14740222241260952

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. I R. J. Sternberg (Red.), *Handbook of creativity* (s. 313-338). Cambridge University Press.

Dahler-Larsen, P. (2018). *Evaluering af projekter – og andre ting, som ikke er ting* (2. udg.). Syddansk Universitetsforlag.

Daugaard, S. Jørgensen, S. M. H., Schmidt, C. U. & Tranholm, M. (2020). Kollektiv, *Peripeti 17*(31), 6-18.

Dubbels, B. (2016). Pedagogy and play: Creating a playful curriculum for academic achievement and engaged learning. I K. Schrier (Red.), *Learning, education and games, Volume Two: Bringing games into educational contexts* (s. 87-115). ETC Press. https://doi.org/10.1184/R1/6686819.

Flyvbjerg, B. (1990). Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces. Paper. Aalborg Universitet.

Girardi, G., de Arriba, R. & Vidagan, M. (2019). Contemporary art in higher education: creative pedagogies in political economy. *Thinking Skills and Creativity, 33*, Article ID: 100577. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100577

Godfrey, T. (2020). *The Story of Contemporary Art*. Thames & Hudson.

Grøtting, I. F. (2019). Contemporary art as democracy education. *Nordic Journal of Art and Research, 10*(2) https://doi.org/10.7577/information.3596

Hansen, H. R. (2018). *Mobning*. Aarhus Universitetsforlag.

Huang, J. (2019). *Being and Becoming: The Implications of Different Conceptualizations of Children and Childhood in Education. Canadian Journal for New Scholars in Education, 10*(1), 99-112.

Krogstrup, H. K. (2001). Målbaseret, målfri og postmoderne evaluering. I P. Dahler-Larsen, H. K. Krogstrup, (Red.), *Tendenser i evaluering* (s. 95-106). Syddansk Universitetsforlag.

Klinge, L. (2023). *Autonomi, kompetence, samhørighed: trivsel og udvikling i pædagogiske kontekster*. Akademisk Forlag.

Marschall, A., & Grumløse, S. P. (2022). Undersøgelser med børn: observation, interview og analyse i pædagogisk praksis. I A. Marschall & S. P. Grumløse (Red.), *Undersøgelser med børn: observation, interview og analyse i pædagogisk praksis* (s. 47-78).

Newbert, S. L., Clark, K. D., & Quigley, N. R. (2018). The motivational drivers underlying for-profit venture creation: Comparing social and commercial entrepreneurs. *International Small Business Journal, 36*(2), 220-241.

Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Århus Universitet

Opstrup, K. (2020). Vores fjende er drømmeløs søvn: – om okkultur som kollektiv enterprise. *Peripeti*, *17*(31), 99–112. https://doi.org/10.7146/peri.v17i31.119034

Pawson, R. (2013). *The science of evaluation*. Sage.

Pedersen, L. D., & Boysen, M. S. W. (2026). *Klub Skabertrang – Midtvejsevaluering*. Professionshøjskolen Absalon.

Pedersen & Lund (2026). Kunsten at skabe bevægelsesfrihed i klubben. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, 42*(74).

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology, 7*, 84-107.

Pierce, J. L., & Rodgers, L. (2004). The psychology of ownership and worker-owner productivity. *Group & Organization Management, 29*, 588-613. https://doi.org/10.1177/1059601103254270

Resnick, M., & Silverman, B. (2005). Some reflections on designing construction kits for kids. I *Proceedings of the 2005 conference on interaction design and children* (s. 117-122). ACM.

Ringskou, L., Matthiesen, N., Brinkmann, S., & Szulevicz, T. (2024). *Præstationsfrigørende pædagogik på det fritidspædagogiske område*. https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/presse/nyheder-2024/dokumenter/praestationsfrigoerende-paedagogik-i-sfoer-og-klubber-kan-forbedre-trivsel.pdf

Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Pergamon Press.

Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann.

Sennett, R. (2008) *The Craftsman*. Yale University Press.

Skovbjerg, H. M. (2021). *On play*. Samfundslitteratur.

Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. I K. A. Ericsson (Red.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (s. 347-354). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tanggaard, L. (2025). *Kollektiv kreativitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2008). Håndværket som identitetsoase i videnssamfundet? *Nordiske Udkast, 36*(1). https://doi.org/10.7146/ nu.v36i1.7340

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzels Forlag.

Biografier

Mikkel Snorre Wilms Boysen er ph.d. og docent for forskningsprogrammet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. Han har ledet en lang række forsknings- og udviklingsprojekter indenfor skolefritidsområdet og har skrevet bøger, artikler og debatindlæg med særligt fokus på kreativitet, æstetik og entreprenørskab indenfor det pædagogiske felt. I de seneste år har han været særligt optaget af at revitalisere initiativ og virkelyst i den pædagogiske profession, hvilket han bl.a. har været orienteret imod i bøgerne Pædagogisk Entreprenørskab (2022) og Vovemod og Handlekraft (2020).

Lars Dahl Pedersen er ph.d. og adjunkt ved Professionshøjskolen Absalon. Han er en del af forskningsprogrammet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« ved Center for pædagogik og er i sin forskning særligt optaget af kroppen som kreativ, improviserende og skabende. Ud over en kandidatgrad i fænomenologi og bevidsthedsfilosofi fra Københavns Universitetet i 2016 har han en baggrund som udøvende moderne danser og koreograf uddannet fra Den Danske Scenekunstskole i 1999. Han er bl.a. forfatter til ph.d.-afhandlingen Legende bevægelser i et koreografisk perspektiv. Designbaserede undersøgelser af danse- og bevægelsespraksisser på pædagoguddannelsen (2024).



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mette Rold og Iben Ammentorp Bentzen

Når lyset tændes i Kunstgruppen på headspace

Resumé

Artiklen undersøger Kunstgruppen på headspace som et pædagogisk og kunstnerisk frirum for unge i alderen 13-25 år med mentale og sociale udfordringer. Gennem følgeforskning i 2022 og 2025 analyseres, hvordan kreative processer og tværprofessionelt samarbejde kan styrke unges trivsel. Kunstgruppen tilbyder et ikke-dømmende rum, hvor unge gennem billedkunst og kreative eksperimenter får mulighed for at udtrykke følelser, regulere sig selv og opleve fællesskab. Resultaterne viser at deltagelse i Kunstgruppen har en positiv indvirkning, der fremmer empowerment, mening og social samhørighed. Artiklen placerer projektet i en bredere national og international kontekst, hvor kunst og kultur i stigende grad anerkendes som sundhedsfremmende, og peger på betydningen af et etisk og refleksivt samarbejde i det tværprofessionelle samarbejde for at skabe bæredygtige, trygge frirum. Afslutningsvis argumenteres for, at Kunstgruppen kan tjene som didaktisk tilgang for, hvordan kunstneriske fællesskaber kan styrke unges mentale sundhed og identitet gennem skaberkraft og sociale fællesskaber.

Nøgleord: kreativitet; kunst; tværprofessionalitet; trivsel; udsathed; pædagogik

»Jeg har lavet et symbol som betyder lys.
Fordi gruppen fik mig videre fra det hul, jeg var i, og se lyset«

Citatet er et udsagn fra en af de unge i det fokusgruppeinterview, der blev gennemført, da Kunstgruppen på headspace blev fulgt med forskning i 2022. Citatet vidner om et projekt, der har haft afgørende positiv betydning for flere af de unge, som deltog (Boysen, et al., 2022). Kunstgruppen på headspace var og er fortsat et aktuelt tilbud for unge i alderen 13-25 år, der oplever sårbarhed og som har mod på og lyst til at udfolde sig kunstnerisk og kreativt i et socialt samvær med andre. Som et socialt og kunstnerisk frirum giver Kunstgruppen de unge rum for udveksling af erfaringer om kunst, mentale- og sociale udfordringer, og om det at være ung generelt. Et sted, hvor unge kan komme, når de ikke har mulighed for og overskud til at deltage i mere traditionelle ungefællesskaber.

Følgeforskningen i Kunstgruppen på headspace er blevet gentaget i foråret 2025, og er igen blevet gennemført i det tværgående samarbejde mellem Kulturskolen Roskilde, headspace og PH-Absalon (Pedersen, et al., 2026). Artiklen præsenterer vores nyeste opdagelser i lyset af de tidligere erfaringer i 2022 og analyserer, hvordan det er muligt at arbejde med unges trivsel gennem skaberkraft i kunstneriske fællesskaber, som frirum i det tværprofessionelle samarbejde. Artiklen gør samtidig rede for vores undersøgelsestilgang, der tager særligt hensyn til det kunstneriske perspektiv og målgruppen af sårbare unge, hvor det fordres, at man som professionel opretholder en høj grad af etik og sensitivitet i samspillet med de unge.

Baggrund

I dansk og international sammenhæng har der i det 21. århundrede været politisk opmærksomhed på menneskers mentale sundhed. På trods af dette ser vi i dag en generel øget mistrivsel blandt unge, også selvom international og dansk forskning viser en vis evidens for, at unges udtryk gennem kunst bl.a. kan styrke udvikling af mestringsstrategier i forhold til social isolation og genforhandling af livsfortællinger (Jensen, 2022; Fancourt & Finn, 2019). Kunstterapierne har også længe haft viden om, at kunsten har en helende kraft, der gør det muligt at udforske og transformere svære følelser, som kan åbne for, at mennesker med psykisk sårbarhed igen får styrken til at kunne etablere social kontakt med omverdenen, og som har en konkret frigørende betydning for den enkelte (Skov, 2013; Tejlbjærg, 2011; Malchiodi, 2018; McNiff, 2008, 2018).

I Danmark ses interessante tiltag, der understøtter den eksisterende viden på feltet, og som arbejder henimod et paradigmeskifte indenfor kunstens og kulturens betydning for menneskets mentale sundhed, identitet og trivsel. Vi vil fremhæve to vigtige projekter, nemlig Rewritalize og Craft-psykologi, da de på hver deres måde har elementer, der taler ind i den pædagogiske tilgang, vi finder i Kunstgruppen på headspace.

Foreningen *Nationalt Center for Kunst og Mental Sundhed* leder det danske forskningsprogram REWRITALIZE, der er forankret i Psykiatrisk Center på Amager. REWRITALIZE er et kreativt frirum for mennesker med psykiske sårbarheder, hvor det bl.a. udforskes, hvordan tekst og ord kan bruges som udtryksform. Formålet med projektet er at skabe evidens for, at kunne implementere skrive- og kunstgrupper som del af den psykiatriske behandling i Danmark. Skrive- og kunstgrupperne i projektet er en ny form for intervention i psykiatrien, hvor grupperne ikke alene betragtes som en aktivitet for aktivitetens egen skyld, men også anses for at have sundhedsfremmende virkning. Interventionen er udviklet med det

formål at skabe positive psykiske forandringer og selvoplevet recovery hos mennesker, der lider under psykisk sårbarhed. Det manualiserede gruppeforløb er konceptualiseret som en hybrid mellem en kunstworkshop og en gruppeterapeutisk intervention, kaldet *deltagerfokuserede kunstworkshops for recovery* (Bundesen, et al., 2024). Manualen er udviklet i et tværfagligt samarbejde mellem psykiatere, forfattere, kunstnere og mennesker med levet erfaring fra psykiatrien. De deltagende kunstneriske interventioner ser lovende ud i forhold til at fremme personlig recovery, da de kreative skrivegrupper viser tegn på at personlig bedring fremmes, ved at styrke samhørighed, håb, forhandling af identitet, meningsskabelse og empowerment (Henningsson, et al., 2024; Bundesen, et al., 2024). I 2025 kom foreningen på finansloven som del af folketingets 10-års plan for psykiatrien, da alle partier er blevet enige om, at kunst, kultur og natur kan være meningsfulde supplementer til den psykiatriske behandling.

Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter er en anden bevægelse, der vinder frem i Danmark, og som er orienteret mod de sundhedsfremmende effekter ved håndarbejde og håndværk i et bredere psykologisk perspektiv, betegnet *craft-psykologi* (Bukhave & Kirketerp, 2023). Et review af Bukhave, et al. (2025) viser, at reviewets undersøgte interventioner blev gennemført eller superviseret af enten kunstterapeuter, sygeplejersker eller ergoterapeuter. Alle studier rapporterede om kortsigtede forbedringer i de målte udfald, og reviewet konkluderer, at der er en vis evidens for at håndarbejdsbaserede interventioner kan have gavnlige effekter på mental sundhed og trivsel, men at der også ses et behov for mere forskning af høj kvalitet – herunder undersøgelser af de mekanismer, hvorigennem håndarbejdsbaserede interventioner virker. På lignende vis ønsker projektet REWRITALIZE at blive klogere på de aktive ingredienser i skrivegruppernes proces og spørger til, om det er muligt at kunsten kan opretholde sin frihed.

Kunsten som individuel og social praksis

Kunsten som både en individuel og social praksis synes at have en vigtig betydning for, om de deltagende parter får en positiv oplevelse af mening, øget trivsel og mental sundhed, hvilket også er en præmis i projektet REWRITALIZE. Kunstens sociale praksis anses i dag for at være blevet kunstens såkaldte pædagogiske vending (Illeris, 2018). Det er at forstå som en kollektiv og relationel praksis, som inden for sociale indsatser ofte ses at have fokus på kunstens enkelt-discipliner, f.eks. musik eller billedkunst (Fancourt & Finn, 2019; Nielsen & Sørensen, 2017; Holst, 2017).

Kunstgruppen på headspace skriver sig ind i dette samlede billede, som er beskrevet her. Men fra det overvejende kliniske-psykologiske blik, er blikket her vendt mod det pædagogiske potentiale, som kunsten som intervention kan bibringe i forhold til mental sundhed og trivsel hos sårbare unge. I Kunstgruppen på headspace er fokus som udgangspunkt rettet mod én kunstnerisk disciplin i det sociale fællesskab – *billedkunsten* – og åbner for at rådgivning, relationer og kunst forbindes i et tværgående samarbejde. Som i REWRITALIZE opererer Kunstgruppen på headspace også med en fast struktur for aktiviteterne, der har en start-midte-slutning i hver session. Intra-grupperelationerne er ligeledes vigtige og afgørende for den sociale atmosfære, ligesom aktiviteterne rækker ud over de sociale og mentale udfordringer, de unge bringer med ind i fællesskabet (Bundesen et al. 2024). I lyset af craft-psykologien, ses paralleller til aktiviteternes genstandsfelt og arbejdsproces. I Kunstgruppen fordyber de unge sig ligeledes i sit eget materiale, det være sig formgivning i ler, hækling, maleri, smykkefremstilling eller lignende, uden indholdsmæssig eller tematisk tilknytning

til de unges sociale og mentale udfordringer (Bukhave & Kirketerp, 2023). Aktiviteten er så at sige til stede i sin egen ret, men indgår også som en afgørende mekanisme i den sociale kontrakt i Kunstgruppen.

Vores følgeforskning fra 2022 viser, at der er behov for en mere holistisk tilgang til det kunstneriske felt, som også bekræftes i et pilotprojekt fra 2019, der som kunstaktivistisk projekt placerer sig i spændet mellem unges identitetsdannelse, kunst og kultur på tværs af kontekster, hvor unge fik støtte og rådgivning fra deres kontaktlærere i 10. klassecentret. (Rold, et al., 2020). Opdagelserne taler samlet ind i det europæiske review *»Culture-for-Health«* (2022), som peger på at der er et aktuelt behov for en mere ambitiøs og integrativ tilgang til sundhed og trivsel, som kan komplementere den eksisterende individualiserede og adfærdsregulerende biomedicinske model.

Med dette afsæt vil vi rette opmærksomheden mod dette tidsskriftsnummers konkrete tema: *Frirummet som fænomen og pædagogisk intervention, som det opleves i Kunstgruppen på headspace*. Vi vil i det følgende derfor præsentere vores undersøgelsesdesign, der tager særligt hensyn til, at det er følsom empiri, vi har med at gøre. Herefter vil vi analysere de aktuelle og vigtige opdagelser i projektet.

Kunsten i undersøgelsesdesignet

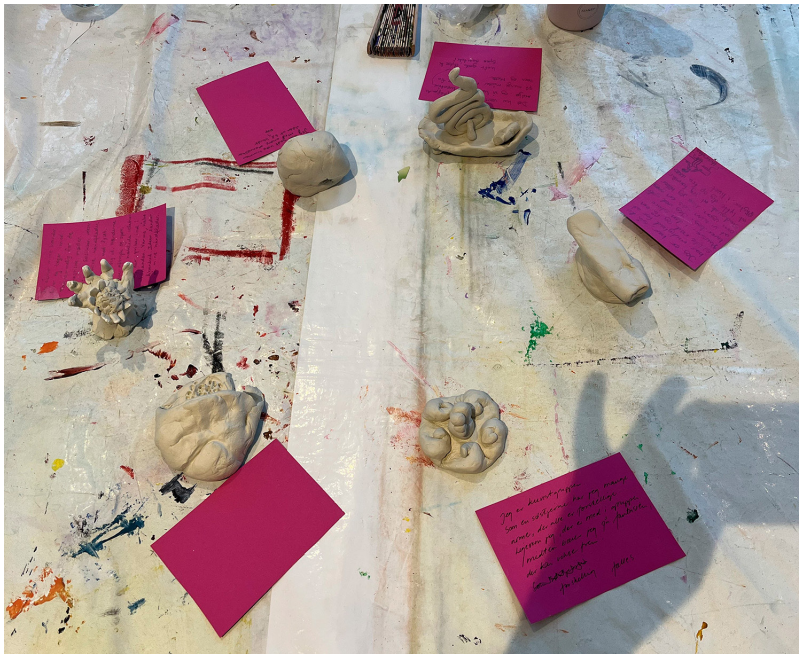
Vores undersøgelsesdesign tager afsæt i den kunstbaserede forskning – *arts-based research* – som giver plads til at sprogets grænser udvides og giver stemme til det, der vanskeligt lader sig kommunikere gennem ord og logik (Knudsen & Rold, i tryk; Leavy, 2020). Det giver for os som forskere nye muligheder for at skabe empiri, som ligger hinsides ordet (Malchiodi, 2018). Den kunstbaserede forskning legitimerer et dobbeltgreb, som er relevant for dette projekt, idet det tillades, at kunsten både er en del af en undersøgelsesproces og en lærings- og udviklingsproces, der skaber mulighed for at mere åbne og originale måder at forstå situationer og problemer på kan opstå (McNiff, 2008). På denne måde bruger vi det kunstneriske sprog i udforskningen af vores praksis som forskere, både med henblik på at udforske og på at skærpe vores egen lærings- og udviklingsproces som professionelle praksisudøvere. Vores kunstneriske udtryk bliver herved en måde at udføre og praktisere undersøgelsen på, ligesom kunsten samtidig bliver genstand for selve undersøgelsen (Chilton, et al., 2015).

Som følgeforskere har vi på denne baggrund hver især med vores taktile feltbøger, foretaget systematiske feltobservationer fra dagene i et første-persons perspektiv. Vores feltobservationer indeholder materialer fra dagene, skriftlige noter og forseglede breve, som fortæller om, hvad der har været efterladt hos os som forskere og som har berørt os på ydre og indre niveauer. Billede 1 på næste side viser eksempel på feltarbejdet:

De forseglede breve er blevet til efter, at de unge har forladt matriklen og er skrevet i en poetisk bevidsthedsstrøm, der har tilladt vores tanker at flyde ud på siden gennem vores hænder (Stout & Daniello, 2018). Efter brevene er skrevet færdige, er de blevet forseglede med voks og tilbageværende nøgleord er herefter skrevet uden på kuverten for at indkapsle følelsesladet materiale i en medierende psykologisk afsluttende proces (Schilhab, 2013; Li, et al., 2010). Skriveprocessen er på denne måde blevet en art poesi, der har åbnet for vores introspektive kritiske granskninger og indsigt i skriveprocessen (Rold, i tryk; Stout & Daniello, 2018).



På den sidste dag i Kunstgruppen gennemførte vi et kunstbaseret fokusgruppeinterview, hvor vi alle i fællesskab – unge, rådgiver, kunstner, forsker – udtrykte vores egen personlige oplevelse som en lerfigur, for efterfølgende at poetisere over lerfigurernes udtryk. I sidste del af fokusgruppeinterviewet havde vi en fælles dialogisk samtale om de implicitte budskaber fra vores egne lerfigurer (Leavy; 2020, Warming, 2019). Billede 2 viser lerfigurer med udsagn, der indgik i fokusgruppeinterviewet: (Billede 2 herefter)



I bearbejdningen af det empiriske materiale har vi efterfølgende igen skrevet breve – *men nu åbne* – som responderende skriveproces på det samlede empiriske materiale, svarende til andenpersons perspektivet (Görlich, 2018; Faulkner, 2018). De åbne breve danner grundlag for analysearbejdet, ligesom brevene på samme tid allerede er begyndende analyse. Det forhold, at vi lader kunsten og det poetiske udtryk danne grundlaget for vores udforskninger,

gør det muligt at udtrykke levede erfaringer, oplevelser og følte sansninger mere nuanceret hos os alle, uagtet den position, vi måtte befinde os i. Vores kunstbaserede udforskninger skaber på denne måde empiri, er genstand for analyse af empirien, ligesom empirien samtidig er den måde, vi formidler og kommunikerer undersøgelsens fund på (Rold, i tryk; Leavy, 2020; Chilton, et al., 2015). De åbne breve har skabt et frirum for os som forskere, idet vi på kreativ vis har kunnet undersøge forskellige deltagerpositioner eksplorativt: de unge, de fagprofessionelle og brevene selv som poetisk genre. Vi har imidlertid ikke læst brevene op for de unge, da det ikke lod sig integrere i den emergerende forskningsproces, som brevene blev dannet i. Dermed har vi ikke kunnet lade de unge bidrage med deres stemmer og fortolkning. Fremadrettet vil vi inddrage de unges stemmer i analyseprocessen for at styrke deres deltagerperspektiv (Warming, 2019). På denne måde inddrages de unges stemmer i brevenes responsive dialog og etikken i forskningsprocessen styrkes (Görlich, 2015; Chilton, et al., 2015).

Analyse af breve og fokusgruppeinterview

I det følgende viser vi tre åbne breve som responsive udtryk på det empiriske materiale, der danner grundlag for vores analyse. De er alle skrevet af os som forskere som første bearbejdelse af det empiriske materiale. Disse efterfølges hver af mere eksplicitte analyser af, hvordan det er muligt at arbejde med unges trivsel gennem skaberkraft i kunstneriske fællesskaber som frirum i det tværprofessionelle samarbejde.

- Det første åbne brev er fra *»de forseglede breve«*, der i vi-form fortæller om de indsigter, brevene har fået i processen gennem det fælles vi« i brevet.
- Det andet åbne brev er fra *»de unge«*, der i vi-form fortæller om de oplevelser, de unge har haft i processen, gennem det fælles »vi« i brevet.
- Det sidste åbne brev er fra *»forskerne i det tværprofessionelle samarbejde«*, der i »jeg«-form fortæller om de indsigter, vi som forskere har fået i processen.

De åbne breve stemmer ind på oplevelser, sansninger og følelser, når de unge deltager i fællesskabets frirum med kunstneriske aktiviteter og fordybelse på headspace i foråret 2025, hvor kunstgruppen blev gennemført og indeholder indtryk, som er efterladt hos os som forskere efter dagens aktiviteter.

Åbent brev fra »de forseglede breve« (næste side)

Kære dig

VI ER FOLDEDE FØLELSESFANGERE.

Vi er skabt af intuitiv nødvendighed.
Vi indfanger kunstnerens og forskerens skrevne refleksioner.
Vibrerende ord.
Vi rummer følsomt empiri og gemmer de temporære iagttagelser i det skrevne.
Her samles indtryk fra Kunstgruppen på headspace.

VI ER TRAPPEN I HAVET.

Vi er en indgang til en anden verden til at kunne forstå.
Stedet hvor headspace åbner døren.
For Kunstgruppen. For de unge i flere aldre.
For forskeren, kunstneren og ungerådgiveren.
Fælles fordybet i mangfoldighed, i kunsten, i smerten.

Nye navne kommer til, andre falder fra.

Vi rummer livsfortællinger, kropslige reaktioner som er efterladt.
Svære tilstande om at være blevet forladt af mor.
Om at have angst.
Om at have diagnoser og den betydning det har for de unge.
Forsvaret. Negative former. Og håbet. Positive former.

Det indre møder det ydre.

Vi oplever, at vores indre tilstande viser sit ydre
gennem spor fra kunstprocesser,
indre tanker, følelser og sansninger.
Det sker at vi forstyrres mens vi skrives.
Et modusskifte mellem ydre og indre stimulering.
Når f.eks. samfundets nysgerrige blikke er vendt mod os.
Kommer forbi med mange talende stemmer.
Når Rotary får vist headspace frem, mens vi skriver os selv.

Det ydre møder det indre.

Maskulin kvalitet møder feminin kvalitet.
Det skaber uro og det suser for den skrivende hånds ører.
Roen vender tilbage efter at de er gået igen.
Sirligt foldes vi af udmattede hænder, trætte tanketåger, hjælpende hjerter.
Somme tider tomme sider,
når overskuddet ikke er til at nedfælde unges bedrifter,
rummets atmosfære, kunstneriske processer.

Vi forsegles til sidst. Destrueres til allersidst.

Kærlig hilsen de forseglede breve

Beretningen fra de forseglede breve vidner om, at de som sproglig genre overskrider sprogets grænser med deres poetiske udtryksform, der er hinsides logikken. Brevene oplever sig selv som »foldede følelsesfangere« og som »trappen i havet«, der åbner for skjulte dimensioner rummende det følsomme, der berører de sociale og mentale udfordringer, som de unge bringer ind i fællesskabet. De intuitive refleksioner vidner også om, at det er kortvarige iagttagelser, som er opstået i øjeblikke i Kunstgruppen. Kunstgruppen er et flerstemmigt rum og den mangfoldighed giver frihed og plads til de svære følelser og tilstande, som de unge bringer med sig samtidig med, at der er givet plads til at forskellige kunstneriske formsprog og udtryk kan komme i spil. Den kollektive fordybelse synes central, der – når det er godt – skaber et resonerende rum, som åbner for fællesskabsfølelsen. Her er der både plads til det negative og det positive, som f.eks. tilstedeværelsen af forsvarsmekanismer og håbet på samme tid. Det får tilliden til at vokse frem og giver en oplevelse af at høre til.

I det ydre rum på headspace med materialer og planlagte aktiviteter, er der givet plads til at de unges indre tilstande kan rummes i rammesætningen på de unges præmisser. Der organiseres og tilrettelægges i forhold til den atmosfære, der er til stede fra gang til gang. Det giver plads til de unges indre tanker, tilstande og følelser. Det giver også mulighed for at de unge kan koble sig af og lade sig fordybe i den kunstneriske aktivitet. Brevenes forsegling i sin symbolske betydning antyder, at der ikke kræves noget, og der forventes heller ikke noget til næste gang.

Åbent brev fra »de unge« (næste side)

Kære dig

VI ER VORES EGET TEMPO.

Vi indtager plads i rummet.
Vi iagttager skabninger af menneskelig og materiel karakter.
Vi inspirerer og inspireres. Vi suger og responderer.
Vi lukker af og sætter egne grænser.
Vi er ham, hende eller de.

Gruppen er vores spejl.
I nærværet, vi har i samtalen og i stilheden.
Vi svinger med vores eget i fællesskabet.
Friheden er i det skabende.
Vi rummer dirrende nervøsitet til selvberoenhed.
Vi veksler mellem afvigende blikke og fastholdt øjenkontakt.
Vi arbejder forskelligt.
Vi er i vores egen proces.
Vi er medskabere i det kunstneriske fællesskab.

Der hækles. Gopler formes.
Vi fortæller om vores liv og viser billeder frem.
Håndværk med hækling og formgivning af ler.
Vi er fordybede og bliver dygtige.
Vi arbejder med vores gopler som en forlængelse af os selv.
Er de mon os?

Der er plads til os i fællesskabet. Vi mærker roen.
Men musikkens lyd kan forstyrre vores nervesystem.
Musikken hører ikke til i dag.
Vi mærker at energien skifter og er forskellig.
Håndsky kan vi være, når vores kroppe reagerer på
en hånds bevægelse, der forskrækker os.

Vi snører brysterne ind, får nyt CPR-nummer.
Starter på medicin eller smider medicinen.
Udredes i systemer og kastes rundt i "systemet".
Vi indsluses i nye skoler eller bokser med skolevægring.
Tager skidtet fremad, eller træder til siden eller falder tilbage.
Vi øver os hver evig eneste dag.
På at være. På at blive. På at gøre.

Solsikkesnore gnaver i vores nakke.
Vores negle er kunstnerisk udformet med påsat bladguld.
Andre dage er de nedbidte og indkapslet af neglebånd af sår.
Vi deler erfaringer og jonglerer med diagnoser.
Vi bærer på en historie, som vi kun fortæller lidt om.
I øjeblikke.

Vi mærker respekten for vores grænser.
Det er svært at være her i dag, så vi må gå nu.

Kærlig hilsen os unge

Undersøgelsen i 2022 spejlede en gruppe, der var karakteriseret ved at have en stor diversitet, der spænder fra den meget ressourcestærke unge, hen mod en gruppe af unge i mistrivsel, der på forskellig vis havde psykiske og sociale udfordringer, havde udviklingsforstyrrelser som f.eks. ADHD eller autisme, eller som kæmpede med skolevægring. Dette billede gør sig fortsat gældende. I det åbne brev fra de unge træder det imidlertid tydeligt frem, at denne gruppe skiller sig en smule ud fra 2022, idet de nu synes at have et udvidet behov for at udtrykke sig selv gennem kunsten på egne præmisser, hvor der gives plads til deres egen stemme gennem et selvvalgt kunstnerisk formsprog, snarere end at ville lære og tilegne sig en bestemt kunstnerisk disciplin. Netop det, at kunne udtrykke sig gennem det kunstneriske formsprog for sig selv synes at aktivere de unges skabertrang og give dem empowerment til at udtrykke sig på andre områder af deres liv. Det giver de unge mulighed for at være til stede på egne præmisser og arbejde i eget tempo med det, de finder interessant, og som føles godt. Et billede som følgeforskningen i 2022 også viste tegn på. I dette rum bliver der plads til at suge til sig fra de andre eller lukke af, når der er behov for det, og hvor det bliver muligt for den unge at regulere impulser og udtryk. I dette rum deles egen historie, med respekt for egne grænser og den diversitet, der er i gruppen. Man deler kun det, man ønsker at dele.

Et sikkert sted med tilpassede aktiviteter

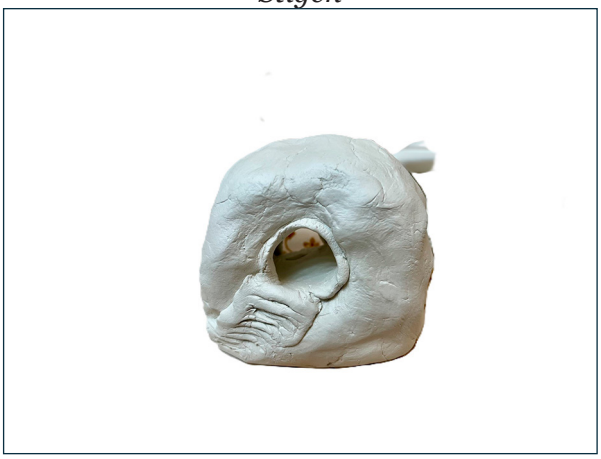
Fokusgruppeinterviewet i 2025 bekræfter det åbne brevs observation, idet det udtrykkes, at gruppen er et spejl i et ikke-dømmende rum, hvor der er frihed til at skabe i en fælles ro. Budskaberne fra lerfigurerne i interviewet udtrykker bl.a., at Kunstgruppen er oplevet som:

Den løftede platform



»En løftet platform, som skal symbolisere, at man i løbet af sin hverdag kommer over sit daglige, et pusterum, at kunne trække vejret. Dens perspektiv (figuren red.): Jeg er her, så du har mulighed for at sidde ned, så du kan få en pause i den travle hverdag, men jeg håber stadig, at jeg formår at løfte dig op fra vores pligter i livet«

Stigen



»En stige. Jeg kan godt være sammen med andre mennesker uden at få det skidt. Jeg har social angst, men er mindre angst her«

Hulen



»En eller anden form for hule. Jeg er i hulen«

I interviewet udtrykker de unge, at de oplever at få tilbudt et rum, hvor de bliver mødt af ærlighed, og hvor der er en følelse af ro, som minder om at være i zen. De får mere energi og bliver mere modige, når de har været i Kunstgruppen. Kunstgruppen bliver et frirum, »et safe-space (…) en ting at se frem til i hverdagen (…) et sted hvor man ikke bliver dømt for den person man er«, som det udtrykkes af en af de unge.

De unge udtrykker samstemmende, at de har behov for at få tilpasset aktiviteterne i Kunstgruppen. Det har derfor været godt, at den pædagogiske praksis har ændret sig fra, at der var en ny planlagt aktivitet for hele gruppen fra gang til gang, til i foråret 2025 at åbne for en mere flydende organisering, hvor de unge har mulighed for at arbejde i eget tempo. Om dette udtrykker en af de unge følgende:

»Før var der én gang til at lave en aktivitet. Nu er der en mere flydende overgang til, hvad man selv kan nå. Det skaber ro hos mig, så kan jeg sidde 2 gange og lave mine egne ting færdige. (…) Det er ret inspirerende at se, at alle andre laver noget forskelligt«

En af de andre unge udtrykker sit behov på denne måde:

»Jeg foretrækker at lave små ting, der ikke tager så lang tid. Så kan jeg springe hen til det næste. At jeg hurtigt kan lave noget andet, hvis jeg begynder at kede mig. Jeg kan ikke fokusere ret længe ad gangen. Jeg vil gerne have flere ting i gang på samme tid«

Den pædagogiske praksis har forandret sig i samspillet med de unge fra 2022 til 2025. Hvor aktiviteterne i 2022 var lineært tilrettelagt med afgrænsede opgaver fra gang til gang, strækker aktiviteterne sig nu over flere gange, hvor pædagogikken rummer en mere cirkulær og procesorienteret didaktik, der tilpasses den enkeltes behov i fællesskabet. Som kunstneren udtrykker det i interviewet i 2025: »Jeg bliver mindet om at jeg ikke skal komme med en færdig pakke, der skal rulles ud, men den formes i samspillet med jer unge«.

Åbent brev fra »forskerne i det tværprofessionelle samarbejde« (næste side)

Kære dig

JEG ER I MANGE POSITIONER.

Rådgiver, kunstner, forsker, supervisor.
Positionerne træder ind over hinanden.
Som kunstner bliver jeg facilitator, rådgiver og forsker.
Som forsker bliver jeg supervisor, kunstner og deltager.
Som frivillig ungerådgiver bliver jeg co-rådgiver og deltager.

Udenfor trekløveren er også mange positioner:
ledere, fonde, forskningsfelt, kunstfelt.
Alle positioner medtages i orkestreringen og i refleksionen.

Jeg oplever, at skiftende fremmøde hos de unge
skaber skiftende dynamikker.
Tipping point er tre unge og tre voksne i samme rum.
De voksne fylder. For meget.
Det er dilemmafyldt.
Hvor meget må de voksne træde frem? Hvem er i centrum?
Er det de unge, de voksne, kunsten, sansningen?
Eller atmosfæren?

Jeg oplever, at otte unge og tre voksne er et balancepunkt.
Det fungerer godt.
Udvekslinger mellem de unge bliver større.
De unge åbner op.
Dybe samtaler om svære ting i livet sker.

Jeg har mange overvejelser om processens stilladsering og deltagerstyring.
Om åbne og lukkede processer.
Jeg ser at viden og læring bliver til
i løbende forhandling mellem forsker-kunstner-ungerådgiver.

Skabelse af viden ser jeg ske
som en løbende tilblivelsesproces.
Med indhold af metoder, teorier, materialer, mennesker og psyke.
Etikken er med mig.

Kærlige hilsner forskerteamet

Brevet beretter om, at det sker, at rummet i Kunstgruppen får en dissonans, der udfordrer frirummet, når f.eks. tre voksne er til stede i det tværprofessionelle samarbejde – kunstner, rådgiver, forsker – samtidig med, at der den dag kun er mødt tre unge op. Det fungerer bedst med otte unge og tre voksne. Eller når det sker, at en voksen fylder rummet med sin egen tale, så der er mindre plads til de unges udtryk. Her indskrænkes de unges frirum. Det giver anledning til at overveje forholdet mellem antallet af unge og professionelle, og hvornår en gruppe synes at være bæredygtig. Desuden synes det vigtigt, at vi løbende har opmærksomhed på, hvem og hvad der er i centrum. Er det de unge, de voksne, kunsten i sig selv, det sansende eller atmosfæren? Når frirummet åbner sig, åbner de unge sig også for hinanden, og samtaler om svære oplevelser i deres liv opstår. Rummet i det tværprofessionelle møde kan beskrives som et balancepunkt, der løbende og forsigtigt skal bevæge sig frem og tilbage mellem positionerne. Det fordrer løbende supervision.

Brevet vidner også om, at viden i det tværprofessionelle samarbejde er noget, der er i stadig bevægelse og i løbende forhandling. Det er vigtigt ikke at låse sig fast i etablerede sandheder og forståelseskategorier, som kommer til at definere virkeligheden. Som professionel skal man derfor være i stand til at stå i det åbne i mødet med de unge og imellem andre professionelle, med etikken som grundlag. Selkrig & Biesta (2026) udforsker undervisningens mangefacetterede karakter og værdien af undervisere ud over deres funktionelle roller. De angiver, at ved at betragte undervisere som komplekse kunstværker åbnes for forskellige fortolkninger, hvor viden og værdier legemliggøres gennem den enkelte underviser, som skaber rum, hvor fællesskabet af unikke individer kan gå på opdagelse (Selkrig & Biesta, 2026). I det lys er det ikke blot de professionelle, der betragtes som kunstværker i Kunstgruppen, men også de unge. Det fællesskabende møde mellem alle deltagere som kunstværker skaber frirum for udforskninger og måder at eksistere på, der bevæger sig ud over reducerende målemetoder i vurderingen af de unges virkelighed. Med andre ord en subjektivering, hvor de unge kan vælge, tænke og handle selvstændigt som subjekter i et fællesskab, der vender sig ud mod verden (Biesta, 2024).

Følgeforskningen i 2022 havde også opmærksomhed på det tværprofessionelle samarbejde og viste, at den tværgående indsats blev udvidet hen mod en større tværprofessionalitet. Dette udfordrede og udvidede på samme måde parternes faglige domæner ved, at disse flettede sig ind i den anden parts domæne. Styrken i det tværgående samarbejde i Kunstgruppen ligger i, at ungerådgivningen smelter sammen med det kunstneriske tilbud, hvor kunsten bliver et fælles tredje hvorigennem de unge kan mødes i et trygt fællesskab, og hvor der er hjælp at hente i sårbare øjeblikke. F.eks. udtrykker en af de unge i et interview i 2022 følgende om gruppens betydning (Boysen, et al., 2022):

»Det skal ikke stoppe, da det giver glæde, kunst sammen med andre. I det hele taget har det gjort mig meget gladere. Jeg føler, vi har det lidt på samme måde alle sammen«.

En anden har følgende opmærksomhed:

»Her er en ret speciel slags ro, uden at det er kedeligt. Her er roligt, uden at der skal være nogen forventninger«.

Udsagnene fortæller, at når de unge tilbydes kunstneriske frirum, hvor der er fokus på det sociale fællesskab, oplever de netop, at der bliver plads til at være sig selv i fællesskabet, hvor det bliver muligt at møde andre mennesker. Netop tilbuddet om kunst fra en alternativ organisation som headspace synes således at motivere de unge til at søge et kunstnerisk fællesskab, når der gives plads til sårbarhed og forskellige udfordringer.

Kunstgruppen som pædagogisk og eksistentielt frirum

Kunstgruppen på headspace kan samlet forstås som et socialt, kunstnerisk og eksistentielt frirum for unge i sårbare livssituationer. Kunstgruppen skaber en særlig rolig atmosfære, hvor de unge kan være til stede på egne præmisser; et sted uden præstationskrav, hvor man kan trække sig tilbage eller indgå i fællesskabet og samtidig blive mødt med anerkendelse og respekt. Denne tryghed synes at udgøre et afgørende fundament for oplevelsen af øget trivsel og social tilknytning.

Frirummets kerne i Kunstgruppen er kunsten som skaberkraft, der åbner mulighed for selvudtryk, refleksion og følelsesmæssig bearbejdning. Når de unge arbejder kreativt med materialer og udtryk, styrkes deres oplevelse af empowerment og mening. Den kunstneriske proces bliver en afgørende drivkraft, der gør det muligt at regulere sig selv i processen, som kan blive en katalysator for identitetsdannelse i fællesskabet.

At Kunstgruppen som frirum kan opretholdes, beror på det tværprofessionelle samarbejde mellem kunstner, rådgiver og forsker. Samarbejdet forudsætter en etisk og refleksiv praksis med supervision, hvor balancen mellem støtte og frihed kontinuerligt forhandles. Følgeforskningen peger på et skifte hen imod en åben, procesorienteret og relationel pædagogik, der tilpasses den enkeltes behov og tempo i fællesskabet. Et sted, hvor kunsten ikke kun retter sig »udad«, men som også retter sig »indad« med henblik på, at de unge kan vende sig kommunikativt udad mod verden igen. Som Biesta udtrykker det (2024, s. 48):

»Kunsten, at udøve kunst, at møde kunst kan røre os, kan vække vores entusiasme og påvirke os; vi kan begynde at holde af kunst, kan komme til at elske kunst, og takket være dette, kan vi også begynde at holde af og elske verden«.

Denne pædagogiske tænkning – der taler kunsten frem – synes central for at Kunstgruppen som frirum kan bevare sin levende og inkluderende karakter; som et sted, hvor kunst, relationer og trivsel mødes i et meningsfuldt fællesskab. På denne baggrund peger vores følgeforskning på et behov for en fortsat udforskning af det kunstneriske frirum som pædagogisk og social kategori, både som en metodisk tilgang til at styrke unges trivsel og som et forskningsfelt, der kan nuancere forståelsen af kunstens rolle i tværprofessionelle indsatser.

Referencer

Biesta, G. (2024). *Lad kunst undervise – kunstundervisning »efter« Joseph Beuys*. Forlaget Klim

Boysen, M.S.W.; Sørensen, P.W.; Rold, M.; & Thorsen, T. (2022). *Indsatsevaluering af Skabertrang 2*. Professionshøjskolen Absalon

Bundesen, B.; Brestisson, J.T.; Llambias, P.; Rosenbaum, B. (red) (2024). *Kunsten at komme sig. Rewritalize. Skrivegrupper i psykiatrien*. Forlaget Klim.

Bukhave, E.B.; Creek, J.; Linstad; A.K., Frandsen; T.F. (2025). The effects of crafts-based interventions on mental health and well-being: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal* 2025;72:e70001. Side 1-19

Bukhave, E.B. & Kirketerp, A. (red.) (2023). *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter – en grundbog til praksis*. Gads Forlag.

Chilton, G. & Gerber, N. & Councill, T. & Dreyer, M. (2015). I followed the butterflies: Poetry of positive emotions in art therapy research. *Cogent Arts & Humanities. 2*. 1026019. DOI:10.1080/23311983.2015.1026019.

Culture for Health Report (2022). *Scoping review of culture, well-being, and health interventions and their evidence, impacts, challenges and policy recommendations for Europe*.

Fancourt, D. & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. I: *Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67. WHO Regional Office for Europe*.

Faulkner, S.L. (2018). Chapter twelve. Poetic Inquiry. Poetry as/in/for Social Research. I: Leavy, P. (2018). *Handbook of art-based-research*, The Guilford Press, s. 208-230

Görlich, A. (2018). Getting in touch: poetic inquiry and the shift from measuring to sensing. *Qualitative Research in Psychology*, DOI: 10.1080/14780887.2018.1442685

Görlich, A. (2015). Poetic inquiry: understanding youth on the margins of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2015 http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2015.1063734

Henningsson, S.; Brestisson, J.T.; Bjorkedal S.B.; Bundesen, B.; Nielsen, K.S.; Ebersbach, B.; Hjorthoj, C.; Eplov, L.F. (2024). REWRITALIZE your recovery: a study protocol for a randomised controlled trial (RCT) examining the effectiveness of the new recovery-oriented creative writing group intervention REWRITALIZE for people with severe mental illness, *BMC Psychiatry* (2024) 24:891

Holst, F. (2017). *Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten*, Statens kunstfond

Illeris, H. (2018). Uddannelse som social kunstform? Kunstneriske og pædagogiske dilemmaer i forskning med kunstfaglig uddannelse. I: *JASED 1. vol2 no1: Part 2, Å forske med kunsten*, NOASP

Jensen, A. (2022). Kultur og sundhed – et mangfoldigt felt. Et essay. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 4(1).

Knudsen, L.E.D. & Rold, M. (red.) i tryk. Arts-based research. Kunstbaserede forskningsmetoder. UP Forlaget Unge Pædagoger.

Leavy, P. (2020). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice – Third Editio*n. GP The Guilford Press

Li, X., Wei, L., Soman, D. (2010). Sealing the Emotions Genie: The Effects of Physical Enclosure on Psychological Closure. *Psychological Science Volume 21*, Issue 8, August 2010, side 1047-1050

Malchiodi, C.A. (2018). Chapter five. Creative Arts Therapies and Art-based Research. I: Leavy, P. (red.) (2018). *Handbook of art-based-research*, The Guilford Press, s:68-87

McNiff, S. (2018). Chapter two. Philosophical and Practical Foundations of Artistic Inquiry. Creating Paradigms, Methods, and Presentations Based in Art. I: Leavy, P. (red.) (2018). *Handbook of art-based-research*, The Guilford Press, s:22-36

McNiff, S. (2008). Art-Based Research. I: Knowles, J.G., & Cole, A.L. (Reds.). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage, s:29-40

Nielsen, A.M. & Sørensen, N.U. (2017). Når kunst gør en forskel. Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser. (1 udg.). *Ungdomsliv Nr. 4*. Aalborg Universitetsforlag.

Pedersen, L.D., Boysen, M.S.W. & Rold, M. (i tryk). Evaluering af Klub Skabertrang. Professionshøjskolen Absalon.

Rold, M. (i tryk). Når jeg lytter indefra når jeg langt ud. At blive til som professionel med tegning og poesi i undersøgelse af egen praksis. I: Knudsen, L.E.D. & Rold, M. (red.) (2026). *Arts-based research. Kunstbaserede forskningsmetoder*. Forlaget Unge pædagoger

Rold, M.; Yamil, M.; Bille, T. (2020). Hvem er jeg? En undersøgelse af kunstens betydning for identitetsudviklingen hos udsatte unge. *DpT, TEMA#2* – AUGUST – 2020, s:60-80

Schilhab, T. (2013). Biologiske 'bottom-up' processor og begrebsdannelse. I: Schilhab, T. (red.) 2013. *Pædagogisk Neurovidenskab. Cursiv nr. 11*, 2013, side 83-104

Selkrig, M. & Biesta, G. (2026): *The Teacher as a work of art, Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2026.2615662

Skov, V. (2013). *Art Therapy. Prevention Against the Development of Depression* (Ph.D. Afhandling)

Stout, C.J. & Daiello, V.S. (2018). Chapter thirty-three. Arts-Based Writing. The Performance of Our Lives. I: Leavy, P. (2018). *Handbook of art-based-research*, The Guilford Press, s:608-631

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk | Volum 5 | Barneperspektiv | 2019* | s. 62-76

Teglbjærg, H.S. (2011). *Skabende kunstterapi*. Aarhus Universitetsforlag

Billedmateriale

Rold & Bentzen (2026). Billede 1: Feltarbejde med forseglet brev

Rold & Bentzen (2026). Billede 2: Lerfigurer med udsagn fra fokusgruppeinterview

Rold & Bentzen (2026). Billede 3: Åbent brev fra »de forseglede breve«

Rold & Bentzen (2026). Billede 4: Åbent brev fra »de unge«

Rold & Bentzen (2026). Billede 5: »Den løftede platform«

Rold & Bentzen (2026). Billede 6: »Stigen«

Rold & Bentzen (2026). Billede 7: »Hulen«

Rold & Bentzen (2026). Billede 8: Åbent brev fra »forskerne i det tværprofessionelle samarbejde«

Rold, M.: »Gople« 1 og 2

Biografier

Mette Rold er lektor ved pædagoguddannelsen Professionshøjskolen Absalon, billedkunst- og formningslærer, kunstner, pædagogisk filosof og psykoterapeut-MPF med speciale i traumebehandling og kunstterapi. Centralt for hende står et helhedsorienteret menneskesyn hvor krop, sanser og kontekst tænkes som forbundne i menneskets perception og udvikling. Hun forsker og arbejder i bevægelsen mellem pædagogik, materialitet, kunstnerisk praksis og terapi, forankret i fænomenologien med en optagethed af, hvordan kunstbaserede, sensoriske- og affektorienterede kundskabsformer kan praktiseres og udforskes. Disse perspektiver bringer hun ind i sit arbejde i pædagoguddannelsen, hvor hun eksperimenterer med hvordan viden og metoder fra især arts-based research, kunstnerisk praksis og terapier kan bidrage til pædagogisk udvikling i praksis.

Iben Ammentorp Bentzen er leder af Kunstgruppen på headspace projektet, ekstern lektor ved pædagoguddannelsen Professionshøjskolen Absalon, kunstfaglig koordinator og underviser på Kulturskolen Roskilde, cand.mag. visuel kultur med bachelor i kunsthistorie og sidefag i æstetisk filosofi, selvstændig kunstner og kulturel iværksætter, tidl. Projektleder i Kræftens Bekæmpelse, diplom i ledelse. Hun arbejder i spændingsfeltet mellem kunstnerisk praksis, pædagogik og kulturelt iværksætteri. Udvikler og udforsker nye kunstneriske formater og pædagogiske metoder til tværfaglig anvendelse indenfor pædagogik, sociale indsatser, kunst og forskning.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Pernille Welent Sørensen, Rikke Brown, Marie Grønbæk Bjerregaard, Maria Bach Boserup, Gro Hellesdatter Jacobsen og Søren Sindberg Jensen

Med Ninjakappe, Nordiske spillemænd, Vurderende blikke, Bygge, Krea-rummet, Olivia Newton-John og en kabelkasse – undersøges børns mulige *frirum* i æstetiske processer

Resumé:
En undersøgelse med afsæt i projektet EXPECT_Art (EXPloring and Educating Cultural literacy Through Art).

Essayet undersøger, hvordan æstetiske processer kan skabe frirum for børn gennem eksperimenterende og sanselige aktiviteter. Med afsæt i konkrete praksisser, begrebet kritisk kulturel literacy og et samskabt perspektiv fra EU-projektet EXPECT_Art udfordrer forfatterne forestillingen om kulturel forståelse som en individuel kompetence. Samtidig reflekterer de over, hvordan deres egne erfaringer og situerede viden påvirker deres syn på børn, æstetik og frirum. Afslutningsvis rejser forfatterne en række spørgsmål til videre inspiration, forskning og refleksion i feltet.

Nøgleord: æstetiske processer; frirum; kritisk kulturel literacy; samskabelse; situeret viden; børneperspektiver

Indledning

Dette videnskabelige essay er et samskabt bidrag, der udspringer af EXPECT_Art – et større europæisk forsknings- og udviklingsprojekt under EU's Horizon-program. Projektet undersøger og udvikler nye måder at genkende, værdsætte og give stemme til børns kulturelle udtryk i skoler og lokalsamfund. Centralt i projektet står begrebet kritisk kulturel literacy, som udfordrer forestillingen om kulturel forståelse og færdigheder som en individuel kompetence, kun nogle besidder. I stedet forstås kulturel literacy som noget, der opstår mellem mennesker – i relationer, fællesskaber og konkrete æstetiske og sociale praksisser. Som noget, der altid og allerede er til stede.

Med dette essay inviterer vi læseren til at undersøge, om æstetiske processer med børn kan forstås som frirum, hvor kritisk kulturel literacy bliver synlig, delt og forhandlet. Samtidig retter vi blikket mod os selv som deltagende forskere og kulturaktører. Vi der skriver, skriver os selv ind i refleksionen for at synliggøre, at vores viden er situeret – forankret i bestemte steder, erfaringer og barndomme (Haraway, 1988). Gennem korte refleksioner over egne barndomsoplevelser undersøger vi, hvordan forståelser af barndom og æstetik altid og allerede er til stede i vores blik på børn og deres handlinger.

Vi har stillet os selv den opgave at undersøge børns frirum i æstetiske processer. Vi spørger:

- Hvordan kan æstetiske processer skabe frirum for børn i skolen og i deres hverdagsliv?
- Et frirum for hvem – fra hvad og til hvad?
- Og hvordan bliver børns kulturelle literacy synlig i æstetiske processer i forbindelse med EXPECT_Art?

Disse spørgsmål danner baggrund for essayets samskabte undersøgelser og refleksioner. Som deltagere i projektet EXPECT_Art fra forskellige institutioner og faglige ståsteder undersøger vi, hvorvidt og hvordan børns æstetiske frirum kan forstås og anerkendes som centrale for udviklingen af kritisk kulturel literacy.

Essayet trækker på et nyere barndomssyn, inspireret af Alan Prout og efterfølgende forskere (Davies, 2014, 2021; Hohti, 2016; Lenz Taguchi, 2010; Spyrou, 2016). Her betones, at en vedvarende udfordring i barndomsforskningen er at undersøge, hvordan forskellige versioner af børn og voksne bliver til i komplekse samspil mellem diskursive, materielle og relationelle kræfter. Børn forstås ikke ud fra på forhånd givne normative positioner, men som kontinuerligt tilblivende i forbundne menneskelige og ikke-menneskelige relationer – i skolen, i lokalsamfundet og i kunstneriske og æstetiske processer. Viden skabes således ikke *om* børn, men *med* børn, i de levende forbindelser, der opstår i forskningspraksis.

Dette perspektiv informerer både artiklens tilgang og form. Snarere end at forklare og fortolke søger vi, med udgangspunkt i vores egne positioneringer som voksne fagpersoner – set gennem erindringer fra vores barndom og vores observationer i EXPECT_Art – kritisk at reflektere over æstetisk praksis som muligt frirum. Samtidig søger vi at forbinde os til de æstetiske processer, som både børnene og vi selv indgår i.

Dette essay indledes med korte fortællinger fra vores egne barndomme og bevæger sig dernæst ind i erfaringer fra feltarbejdet i EXPECT_Art. Her reflekterer vi fagligt over frirum og æstetiske processer. Afslutningsvis samler vi trådene i syv spørgsmål, der kan inspirere til videre undersøgelser af æstetiske processer som frirum for børn og voksne. Først udfolder vi dog projektets baggrund og det teoretiske tankegods, der ligger til grund for artiklen.

Baggrund

I EXPECT_Art samarbejder forskere, kulturformidlere og kunstnere på tværs af seks europæiske lande – Danmark, Polen, Slovenien, Spanien, Tyskland og Ungarn – om at genkende og forstørre børns kulturelle literacy i skolens og lokalsamfundets hverdagsliv. Projektets ambition er at synliggøre børns kulturelle literacy som noget, de som kulturelle væsener altid allerede besidder, og ikke som noget, de først tilegner sig i mødet med skolen og andre institutioner (Jacobsen & Nielsen, 2026).

I denne forståelse kommer kulturel literacy til syne i kraft af, at den anerkendes og gives betydning i relationer – af andre børn, lærere og pædagoger i skoleregi. Kulturel literacy forstås således ikke som en individuel kompetence, men som noget relationelt og situeret, der bliver synligt i bestemte sociale, materielle og institutionelle sammenhænge. Perspektivet udspringer af det, der betegnes som den »sociale vending«, hvor kulturel literacy forstås som sociale praksisser (Gee, 1996; Rutten et al., 2013), forankret i specifikke historiske, kulturelle og institutionelle kontekster (Perry, 2012; Baßler et al., 2024, s. 11).

Projektet har et særligt fokus på børn i marginaliserede positioner og på deres udtryk og perspektiver som værdifulde bidrag til fælles læring og dannelse. Marginalisering forstås som noget, der kan knytte sig til forskellige sociale kategorier – for eksempel klasse, race, køn, alder eller funktionsvariationer – og til samspillet mellem disse. Det kritiske aspekt i kritisk kulturel literacy peger dermed på et blik, der undersøger og udfordrer de samfundsmæssige strukturer og magtforhold, der kommer til udtryk i kunstneriske praksisser og i måder at udtrykke kulturel literacy på. Når EXPECT_Art arbejder med betegnelsen kritisk kulturel literacy, henviser det således til et dekolonialt og magtkritisk perspektiv (Mellor, 2022; Mignolo, 2009; Mignolo & Walsh, 2018). Et perspektiv, der gennem anerkendelse af børns eksisterende kulturelle udtryk søger at forstyrre og udfordre marginaliserende forståelser og positioneringer.

Hvert deltagerland bidrager med både forskningsinstitutioner og kunst- og kulturpartnere. I Danmark består partnerkredsen af Syddansk Universitet (koordinator), Professionshøjskolen Absalon, Aalborg Universitet og Institut for Børnekultur (tidl. Kulturprinsen). Samarbejdet mellem forskere, kulturformidlere og kunstnere muliggør et tværfagligt blik på børns æstetiske praksisser – både i og uden for skolen – og åbner for møder mellem forskellige udtryksformer, faglige sprog og perspektiver.

I projektets danske del arbejdes der primært sammen med børn fra 4. klasse samt deres lærere og pædagoger. Børnene kommer fra to forskellige skoler og én klub, placeret forskellige steder i landet. Det, der kendetegner disse steder, er en stor social, økonomisk og etnisk variation samt en politisk bestemt marginalisering af de boligområder, hvor en del af børnene bor, som danner baggrund for projektets undersøgelser af, hvordan kulturel literacy kommer til udtryk, forhandles og gives værdi i forskellige hverdagskontekster

Bagvedliggende tænkninger: at blive til med andre

I EXPECT_Art er vi inspireret af Donna Haraways (2016) forståelse af samskabelse – eller »sympoiesis« – som et »becoming-with others«. Her forstås væren og viden som gensidigt forbundne: Vi bliver altid til med andre. I projektets deltagende, kunstbaserede forskning betyder det, at »de andre« ikke alene er mennesker, men også materialer, steder, teknologier og mere-end-menneskelige elementer. Som det formuleres i projektets *Internal Reflective Guidelines* (Baßler et al., 2024, s. 6–7), er væren altid relationel – også i forhold til ikke-

menneskelige aktører – og deltagelse i forskningsprocesser handler om at blive til i og gennem disse relationer.

I denne forståelse bliver »becoming-with others« både et metodisk og et etisk greb. Det giver os mulighed for at reflektere over, hvordan vi som forskere, medforskere, kulturpartnere, børn, pædagoger og lærere bliver til med hinanden i de æstetiske og kulturelle processer i skole og lokalsamfund, som vi undersøger. Haraway (2016, s. 16) beskriver dette som en »respons-ability« – en etik, der handler om at tage ansvar for andres tilblivelser og væren, og for de verdener, der skabes gennem handlinger, viden, sprog og strukturer.

Haraway anvender begrebet »worlding« til at beskrive disse samskabende processer: de måder, hvorpå mennesker, materialer og steder skaber verdener sammen. »Worlding« peger på forbundne, samarbejdende og ofte konfliktfyldte måder at skabe verden på, når forskellige aktører – menneskelige såvel som ikke-menneskelige – bliver til i relation til hinanden. Begrebet åbner for en forståelse af æstetiske processer som mødesteder, hvor nye fortællinger, forbindelser og erkendelser kan tage form.

I EXPECT_Art opfordres vi derfor til at tænke med »more-than-human elements«, idet processer omkring »becoming« og »being« er tæt forbundet med projektets begreb om kritisk kulturel literacy. Dette perspektiv er hjælpsomt, når vi undersøger praksisser i skole og lokalsamfund, fordi det skærper opmærksomheden på, hvordan også materialer, fysiske omgivelser, rum og genstande er medskabere af æstetiske rum, relationer og betydninger.

Æstetiske processer kan i denne sammenhæng antage mange former og forstås på forskellige måder: som læren om sanselig erkendelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 12), der kommer til udtryk i æstetiske formsprog (Austring & Sørensen, 2006, s. 159); som kunstnerisk skabende fællesskaber, hvor mennesker, materialer og steder sammen skaber mangfoldige udtryk (Kusk, 2022, s. 200–201); som materialepoetiske øjeblikke, hvor der skabes og opdages i kontinuerlige samspil mellem mennesker, mere-end-mennesker og materialer (Waterhouse, 2021, s. 292); eller som performative og iscenesatte handlinger, der socialiserer os ind i den kultur, vi er en del af – og hvor vi både gør æstetiske processer og selv bliver gjort genkendelige gennem bestemte måder at udtrykke os på (Illeris, 2009).

Vi har forholdt os til frirum som en åben kategori, der bliver til situeret – i konkrete sammenhænge, relationer og materialiteter. Med afsæt i æstetiske processer og et mere-end-menneskeligt blik undersøger vi frirum ikke blot som et tidsrum uden krav, men som et samspil mellem børn, voksne, steder, stemninger, materialer, magt og kulturelle forventninger, der tilsammen åbner – eller lukker – bestemte handlemuligheder.

Denne forståelse kan læses i forlængelse af Nørgaards (2025) analyse af frihed i en fritidspædagogisk kontekst, hvor frihed ikke forstås som individuel uafhængighed, men som noget, der indskriver sig i det pædagogiske paradoks – spændingsfeltet mellem individ og fællesskab. Frihed fremstår her som relationel og situeret. Samtidig udvider vores kritiske og mere-end-menneskelige blik denne forståelse ved at pege på, at frihed og frirum ikke alene forhandles mellem mennesker og kontekster, men også i relationer til politiske strukturer, materialer, rum, artefakter, stemninger aktiv medskaber de betingelser, hvor handlinger bliver mulige.

Med disse teoretiske afsæt undersøger vi i artiklen forskellige måder at forbinde os til æstetiske processer som mulige frirum – ikke som adskilte fra magt og relationer, men som situerede, materielle, samskabte og forhandlende rum for tilblivelse.

Et samskabt essay: sådan gjorde vi

Dette skriv er udformet som et samskabt essay. Metodisk har vi arbejdet i tre sammenhængende bevægelser, der tilsammen skulle synliggøre både vores positioneringer og de refleksive processer, som artiklen udspringer af.

At situere os selv

Hver forfatter har skrevet en kort tekst, hvor vi præsenterer os selv, herunder vores faglige baggrund, institutionelle tilknytning og rolle i EXPECT_Art-projektet. Formålet har været at synliggøre de forskellige positioner, vi skriver fra, og at anerkende videns situerede karakter. Ved eksplicit at gøre vores ståsteder tydelige søger vi at modvirke forestillingen om et neutralt eller objektivt blik. De tekster hvor vi kort præsentere os, hver især, findes bagerst i teksten.

Barndommens æstetiske frirum

Dernæst har vi hver især beskrevet et æstetisk frirum fra vores egen barndom – fra en alder omkring 9–10 år, svarende til alderen på de børn, vi arbejder sammen med i EXPECT_Art. Disse vignetter har haft til formål at styrke refleksioner over forskerpositioner og over, hvordan personlige erfaringer former vores forståelser af barndom og æstetik. Samtidig har det været et forsøg på at stille os solidariske med de børn, vi forsker med, ved ikke kun at skrive om dem, men også bidrage med egne barndomsfortællinger. Dette sker med en bevidsthed om, at vi indtager privilegerede positioner i denne sammenhæng, idet det er os, der vælger, hvilke fortællinger der bringes frem – både fra feltarbejdet og fra vores egne liv.

Faglige refleksioner om frirum

Afslutningsvis har hver forfatter skrevet 1–2 sider med udgangspunkt i spørgsmålet: »Hvordan forstår vi æstetiske processer som frirum for børn inden for EXPECT_Art-projektet?« Her responderer vi på observationer og erfaringer fra feltarbejdet ved at skrive frit og inddrage relevante referencer og teoretiske rammer. Inspireret af MacLures (2013) begreb om at »sanse data« har skrivningen fungeret som en måde at forbinde sig til datamaterialet på, snarere end at forklare eller fortolke det entydigt.

Ved at sammenflette personlige, teoretiske og empiriske dimensioner søger artiklen at fremhæve samspillet mellem situeret viden og fælles analyse i et rhizomatisk format, som et netværk i et fladt landskab (Deleuze i Maclure, 2013). Ligesom vi inviterede hinanden ind i vores refleksioner undervejs, inviterer vi også læseren til at tænke med og lade sig inspirere af de perspektiver og tilgange, der udfoldes i teksten.

Vi skriver både som »et vi« og »et jeg« i henholdsvis de fælles refleksioner (vi) og de individuelle barndomsfortællinger og responser på feltarbejdet (jeg).

Vores situeringer

Fælles for os, der skriver, er, at vi er født og opvokset i Danmark. Vi er langt-uddannede, hvide og indtager alle privilegerede positioner. Vores faglige baggrunde spænder fra forskere og undervisere ved universiteter og professionshøjskoler til kunsthistorikere og lærere med virke inden for kunst- og kulturformidling på Institut for Børnekultur (se evt. individuelle situeringer sidst i essayet).

Magt udøves ofte mest effektivt gennem kontrol over definitioner. I kraft af vores voksenpositioner og faglige specialiseringer har vi et betydeligt magtovertag i dette projekt:

Vi har indflydelse på, hvilke begreber der anvendes, hvilke perspektiver der gives plads, og hvad der træder frem som viden. Dette placerer os i et grundlæggende paradoks – at ville forstyrre magtstrukturer, samtidig med at vi selv er en del af dem.

Ved at skrive os selv frem i teksten søger vi ikke at ophæve dette paradoks, men at gøre det synligt og dermed undersøgbart. Vi retter opmærksomheden mod, hvordan vores egne situeringer, erfaringer og barndomserindringer responderer på det, der kommer til syne, når vi undersøger børns mulige frirum i æstetiske processer i EXPECT_Art.

Efter denne fælles situering inviteres du som læser ind i fire fortællinger fra os som deltagere i projektet. Fortællingerne kan læses i vilkårlig rækkefølge.

Med Olivia Newton-John på lejrskole

Jeg gik på lilleskole, hvor lejrskole var en årlig begivenhed. Vi skulle til Nordjylland med tog, og hele storrummet, 4. til 7. klasse, skulle med. Jeg gik selv i 4. klasse og var ved at blive veninde med Anna, der var flere år ældre end mig. Anna dukkede op – lidt sent – faktisk i sidste øjeblik, klædt som Sandy fra filmen Greace. Hun havde tætsiddende sorte bukser, høje sko, en lille top og en kort satinjakke på. Hun bar en blød taske over skulderen, havde sort makeup og skinnende lipgloss. Jeg stod som fortryllet.



Lp-cover GREACE, Olivia Newton-John (Foto: Pernille Welent Sørensen)

For mig var det drømmen: at turde låne en identitet at træde ind i en rolle, at blive til en anden bare for et øjeblik. Lærerne rystede på hovedet, og Anna blev sendt hjem for at skifte til »mere passende lejrskoletøj«. Men forvandlingen var sket.

Nogle måneder senere blev jeg inviteret hjem til Anna, hvor jeg fik lov at prøve hendes tøj. Jeg husker fornemmelsen af at bevæge mig anderledes i de stramme bukser og de høje sko – at mærke, hvordan kroppen forandrede sig med tøjet. Anna var, uden at hun vidste det, en performer i et stedsspecifikt teaterstykke. Hun forhandlede popkultur og børnemagt på lilleskolen. Det var ikke, fordi rågummisåler blev udskiftet med høje hæle, men der åbnede sig noget – noget med at overskride de forventninger og normer, der var sat.

Når jeg tænker tilbage på Anna, taler den uddannede voksne kvinde til mig – hende, der også får øje på alle paradokserne i fortællingen, men jeg mærker også kraften i de materielle objekter og tøjet hun bar. Det sanselige møde med den glinsende lipgloss på mine læber. Jeg

tænker på de børn, jeg møder i dag, og på mine egne børns ønsker om at se ud og handle på bestemte måder, og hvordan de bliver mødt i deres drømme. Og i dette øjeblik forbinder jeg mig også med, hvordan livet kan opleves forskelligt gennem æstetiske, sanselige, materielle møder, der opløser og forbinder tid og identiteter på nye måder.

For mig var Anna på Hillerød station dette; et æstetisk frirum – et sted for drømme og forvandling, hvor det blev muligt at eksperimentere med identiteter og positioner. Et rum til at undersøge: Hvem kan jeg blive til?

Bygge og børneværksted

Et frirum for mig som barn var byggelegepladsen på Musvågevej, af de lokale kendt som »Bygge«. Her tilbragte jeg i 1. og 2. klasse hver eftermiddag efter skole, og jeg husker de mange værksteder, hvor man kunne sy, bygge, male mm. Jeg husker især de produkter, der kom ud af det: at sy sit eget joggingsæt, at bygge sit eget hus på byggelegepladsen sammen med en ven og at brodere billeder, som jeg derefter lavede trærammer til i træværkstedet.

Et andet frirum, hvor jeg fra omkring 3. klasse begyndte at komme, var Børneværkstedet på Kunstakademiet i Vestergade. Her lavede vi keramik en eftermiddag om ugen, mens vi hørte Børneradio. De voksne på værkstedet var en keramiker og en billedkunstner, som gav faglige råd om det tekniske mht. ler, glasering og brænding men ellers blandede sig udenom og arbejdede på deres egne værker.

Både på byggelegepladsen og børneværkstedet fylder de voksne, og også de andre børn, ret lidt i min erindring. Det vigtige var stemningen og materialerne i værkstedernes særlige rum, og de ting vi selv kunne lave med vores hænder og ud fra vores egne idéer. Byggelegepladsen lukkede i 2008 og Børneværkstedet i 2023.

Rock N' Roll Fantasy

Jeg husker det tydeligt. Stuegulvet i mit barndomshjem, det bløde gulvtæppe under mig, FDB-møblerne omkring mig som tavse tilskuere, og lyset, der væltede ind ad de høje 70'er-vinduer. Jeg sad ved stereoanlægget og lyttede til min fars gamle LP med The Kinks. Rock N' Roll Fantasy. »Hello you, hello me, hello people we used to be« – og jeg var alle dem på én gang.

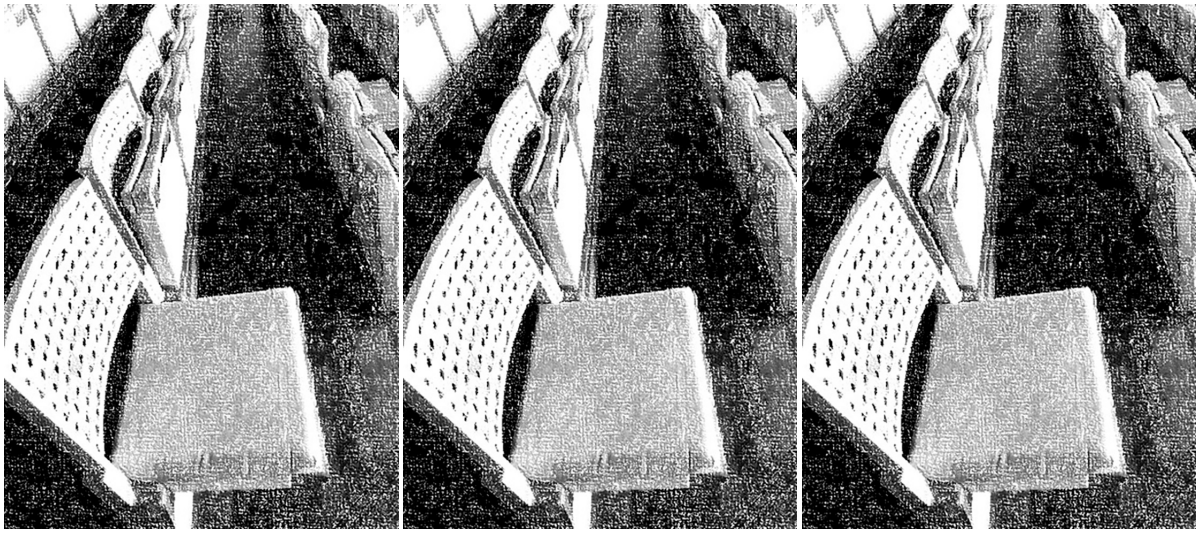
Det var et frirum. Ikke planlagt, ikke tilrettelagt. Et sted, hvor jeg bare kunne være i musikken, i stemningen, i mig selv. Jeg var barn, men jeg var også lytter, drømmer og medskaber. Det var en æstetisk oplevelse, før jeg vidste, hvad æstetik betød.

Og i dag, når jeg ser børn sidde på gulvet med pensler, pap, beats og idéer, så genkender jeg det. Det rum, hvor fantasien får lov at larme, og hvor der er plads til at være den, man er – og den, man endnu ikke er blevet. Jeg tror, vi skal lytte mere til de øjeblikke, hvor børn sidder på gulvet og forsvinder ind i en sang, en streg, en tanke. For dér – midt i det stille, det skæve, det sanselige – ligger frirummet og venter.

Nordiske Spillemænd

Jeg var syv år, for det var det år, hvor julekalenderen om Nissebanden blev vist på DR for første gang. På museet Louisiana i Humlebæk kunne man 1. januar komme til nytårskoncert i museets koncertsal. Jeg var der sammen med min familie for at høre De nordiske spillemænd – et orkester, der spillede nordisk folkemusik, et sted beskrevet som »legende hopsaer og svingende polkaer, der på én gang rummer lyse nordiske somre og mørke svenske skove«.

Anledningen til, at vi tog afsted, var nok, at agent A38 fra julekalenderen var med i orkesteret. Men jeg må også have kunnet lide musikken. For jeg husker – eller jeg har måske nærmere fået fortalt – at et par ældre mennesker, som sad i nærheden, bemærkede, hvor fint det var at se, hvordan jeg sad og klappede med på musikken.



Stolerække, Louisianas Koncertsal (Foto: Pernille Welent Sørensen)

Det, som måske kunne forstås som et frirum – hvor jeg sad og nød den flotte sal, de legende hopsaer og svingende polkaer og at se A38 i virkeligheden dernede på scenen – blev jeg på den måde opmærksom på, samtidig var genstand for andres vurderende blikke. Jeg husker det som om, jeg tænkte, at det var en underlig ting at få ros for.

Mulige æstetiske frirum i EXPECT_Art?

I næste del af artiklen vender vi opmærksomheden mod nutiden og de erfaringer, vi har gjort os i forskningsprojektet ud fra vores forskellige personlige situeringer og faglige interesser, der alle bevæger sig inden for feltet børn, æstetik, pædagogik og ulighed men på forskellige måder. Ligesom de personlige fortællinger kan de læses i vilkårlig rækkefølge.

Kabelkassen

Mie Buhl beskriver æstetisk praksis i et sociomaterielt og situeret læringsperspektiv, hvor individ og værk træder i baggrunden til fordel for socialitet og situationer, hvor der læres med og gennem æstetiske praksisser i bred forstand. Her forstås kroppe, materialer og sociale relationer som medvirkende aktører i det, der sker. Buhl anvender metaforen om, at enkeltportrættet er afløst af gruppebilledet, til at indfange et skifte i æstetikforståelsen, hvor den individuelle ekspert og smagsdommer erstattes af fælles tilblivelser og sociale meningsforhandlinger (Buhl, 2019, s. 114).

Helen Illeris peger tilsvarende på, at den æstetiske og kunstpædagogiske udvikling i stigende grad bevæger sig væk fra elitære og ekskluderende rum og hen imod mere inkluderende praksisser, hvor nye fælles mødesteder for æstetiske og kunstneriske oplevelser kan opstå (Illeris, 2010, s. 43).

Jeg kan ikke sige, hvornår, hvordan – eller om – de børn, jeg har mødt i EXPECT_Art, oplever det æstetiske som et frirum. Men jeg oplever et vedvarende ønske i projektet om at etablere nye, mere inkluderende mødesteder gennem æstetiske greb og praksisser: at skabe nye gruppebilleder, hvor flere kan komme til syne, og hvor det, vi ellers overser, midlertidigt kan træde i forgrunden.

Mit eksempel stammer fra et skolebesøg, hvor elever fra 4. klasse blev inviteret til at gå på opdagelse i skolens nærområde. Kulturformidleren fra Institut for Børnekultur indledte turen ved at opfordre børnene til at indtage forskellige positioner – som kunstdetektiver, journalister og dirigenter – i deres møder med de værker, vi stødte på undervejs.

Vi standser ved en skæv kabelkasse med påskriften »Telefoni«. Overfladen er dækket af graffiti. En gruppe piger træder frem. En af dem siger, at dette er kunst – noget med farverne, formen, måden det er gjort på. Hun bliver inviteret til selv at skabe et værk. Hun former de andre pigers kroppe, justerer skuldre og arme, spejler dem i hinanden. Vi andre står omkring. Ser på. Klapper bagefter. Et øjeblik er rollerne forskudt. Hun går videre, tæt filtret ind i gruppen. Vi følger efter.

Jeg læser situationen som en forhandling af positioner – og af retten til at definere, hvad der kan træde frem som kunst. Kabelkassen, pigerne, kulturformidleren og os andre som publikum indgår i et nyt gruppebillede: en åben socialitet (Buhl, 2019), hvor skel mellem vidende og uvidende, værk og beskuer, kunstformidler og kunstoplever midlertidigt opløses og gentænkes. Situationen kan forstås som et eksperimenterende rum, hvor alternative mødesteder for æstetiske oplevelser og genkendelser i skolen tager form.



Kabelkasse (Foto: Pernille Welent Sørensen)

Samtidig kalder situationen på en vedvarende etisk opmærksomhed. For selv om positioner forskydes, er det fortsat os – de udefrakommende voksne i projektet – der iscenesætter rammerne og inviterer til bestemte måder at deltage på i børnenes eget lokalområde. Der er en risiko for, at eksisterende magtrelationer ikke ophæves, men transformeres og genindsættes i nye former, blot med andre intentioner. I denne forstand peger situationen ikke mod en afsluttet retfærdighed, men mod det, Barad betegner som »a justice to come« (2007) – en retfærdighed, der endnu ikke er realiseret, men som forpligter til fortsat opmærksomhed, ansvar og forstyrrelse.

Når æstetisk praksis forstås som en relationel orientering i et kritisk perspektiv, bliver den både et potentiale for modstand og et rum for forestillinger om andre måder at være sammen på. At anskue æstetisk læring og praksis som social og situeret (Wenger, 2004; Buhl, 2019) flytter fokus fra det enkelte barns indre oplevelse til de kollektive processer, hvor kulturformidlere, elever, lærere, forskere, materialer, idéer og kroppe danner betydning sammen. Æstetikken bliver her et sanseligt møde med verden, en relationel tilblivelse og en refleksiv kommentering af det, der sker – ikke i et magtfrit frirum, men som et andet mødested, hvor positioner kan afprøves, forskydes og midlertidigt gentænkes.

Krearummet

I de fritidspædagogiske kontekster (SFO og klub), hvor vi har observeret i EXPECT_Art, har vi fået anledning til at reflektere over, hvad der kan være frirum for børn. Især krearummet i skolens SFO har fungeret som et fritidspædagogisk værksted, hvor pædagogiske arrangementer af materialer, værktøjer og stemninger har haft en opfordringskraft (Jacobsen et al., 2020), der har gjort, at børnene har valgt at bevæge sig ind i det lille rum i SFO'en og bruge materialer og værktøjer til at udtrykke sig.

Den faste voksne i krearummet var en meget erfaren fritidspædagog, og det var tydeligt, hvordan hun foruden at lægge materialer frem, der passede til ugens tema – bestemt af årstider, højtider, arrangementer på skolen eller andre temaer – naturligt kunne holde sig tilbage og give mest mulig plads til børnenes egne idéer og udtryk. Der var heller intet krav om, at børnene skulle lave deres værker færdige. Da der fx blev lavet dekorerede æsker, lå flere af dem længe ufærdige på hylden efterfølgende, fordi børnene nu var i gang med andre aktiviteter i eller udenfor krearummet.

Vi reflekterer over, at de æstetiske processer, der blev mulige i krearummet, kan være et frirum for børn, fordi de selvvirksomt kunne vælge og afprøve, hvad de ville lave. Det, der mest opfordrede til at udfolde sig æstetisk, var ikke den voksne, men rummet, dets indretning og materialer. Der var lagt materialer frem til aktiviteter, men det var i høj grad op til børnene, hvordan de ville bruge dem. Vi så over flere dage to piger fra 1. klasse, som var meget optagede af at lave forskellige dekorationer med affald fra blyantspidseren og limpistol, uden at nogen voksne blandede sig.

Vi ser krearummet som et frirum fra stærkt styrede pædagogiske aktiviteter (som fx undervisning) og et frirum til selvvirksomt at medvirke i egne dannelsesprocesser. Vi ser krearummet som et pædagogisk arrangement, der har opfordringskraft (Prange & Strobel-Eisele 2015; Komischke-Konnerup, 2018, Jacobsen et al., 2020). Det pædagogiske arrangement, der udgøres af krearummet og de mindre pædagogiske arrangementer heri (både planlagte og spontane), har pædagogiske intentioner, men de holdes svage, dvs. de er ikke gjort tydelige for børnene (Komischke-Konnerup, 2018). Det betyder ikke, at rummet er fri for magt eller ulighed (rummet er fx stadig præget af pædagogens intention og normer), men det muliggør børnenes egen medvirken i æstetiske dannelsesprocesser.

Vi så, at børnenes egne initiativer og valg kom til udtryk pga. den relativt frie (svagt styrede) pædagogik. Det gjorde det muligt at få øje på børnenes viden om, kunnen og glæde ved æstetiske udtryk og udtryksformer. Vi så, at børnenes kulturelle literacy er mere end individuel kompetence ved, at de inspirerede hinanden og arbejdede sammen om spontant opståede værker, og ved at de trak på udtryk, der findes i den kunst og kultur, der omgiver dem, fra onlinefællesskaber og medier til venner og familie.

Ninjakappen

I en 5. klasse som vi arbejdede sammen med i projektet, skabte vi et rum, hvor det blev tydeligt, at kultur opstår mellem mennesker og i fællesskaber. Sammen med klassens lærer og en forsker iscenesatte vi et kostumeværksted for børnene med giner, tekstiler, pap, farvet malertape, klipse, nåle, garn, osv. Børnene skulle selv finde på, hvad kostumerne skulle være, og hvordan de skulle kreeres. Tre piger gik sammen om at lave en elegant balkjole, flere af drengene kastede sig over deres egne ninja-kostumer, en pige »syede« en taske ud af filtplader, en dreng byggede en rustning, og flere af børnene konstruerede deres egne hatte.

Midt i det hele stod en stille dreng, som havde udset sig et stort, tungt stykke stof til sin ninjakappe. Han stod lidt opgivende med stoffet, som om han ikke kunne gennemskue, hvordan han skulle komme videre med det. Jeg spurgte, om han ikke kunne tænke sig et mindre stykke stof og fandt forskellige stykker i bunken, som ville være lettere for ham at håndtere. Men han blev ved med at tage fat i det store stykke. Det var som om, han allerede havde set kappen for sig. Jeg hjalp ham med at klippe huller til arme, vikle det rundt om ham og binde det fast med et bånd. Det blev en fantastisk ninjakappe – lidt tung og upraktisk, men han strålede af stolthed og gik straks i gang med at lave et sværd ud af en pind, han havde fundet i pausen.



Kostumeworkshop, Ninjakappe, maske og sværd (Fotos: Institut for Børnekultur).

Jeg oplevede drengens tavse insisteren på det store stykke stof som hans egen æstetiske vurdering – en sanset beslutning, hvor han tog ansvar for sin egen kreation. Selv om han mødte en barriere i stoffets umedgørlighed, blev hans skabende proces til en sanselig, undersøgende og kropslig erfaring. Det var ikke blot en kreativ aktivitet, men en dannelsesproces, hvor han erfarede, sansede og formede sin egen fortælling i et fællesskab med andre ninjaer.

Workshoppen blev samlet set et billede på, hvordan børn tager afsæt i deres egne kulturelle erfaringer. Referencer fra film, sociale medier og digitale platforme sivede ind i deres valg af kostumer, farver og fortællinger. Men det var ikke en kopi, snarere en transformation. De tog det, de kendte, og gjorde det til noget nyt. Noget, der opstod mellem dem i samtaler, grin og stolthed. Magtstrukturer og dominerende fortællinger blev udfordret, leget med og omformet, og det er netop her de æstetiske processer bliver til frirum. Det bliver et frirum fra »det korrekte«, og det skaber en mulighed for at mærke, vælge, skabe og være. Når børn, som drengen med ninjakappen, får lov til at følge deres egne æstetiske spor, så opstår der noget vigtigt: Et rum, hvor de ikke bare udtrykker sig, men også bliver set og hørt på egne præmisser. Det er dét, vi skal værne om. Ikke som et supplement til læring, men som en nødvendig del af det gode børneliv.

Frirum fra at se modstand eller mangel

For mig er det interessante i EXPECT_Art og ved kritisk kulturel literacy, hvad der bliver anerkendt eller værdsat. Og hvad der omvendt forstås som forstyrrende, upassende eller endda som modstand.

Selvom du er et af de børn, som, når du indgår i æstetiske processer, gør »det rigtige« eller »passende« helt af dig selv – som en fisk i vandet – er æstetiske processer ikke nødvendigvis et frirum. Det kan selvfølgelig godt være rart, at du er i gang med noget andet, hvor du er fri for fx matematikopgaverne, hvis du føler, de er svære, eller at øve akkordskiftene på guitaren igen og igen, hvis de driller. Men også i æstetiske praksisser, hvor du ikke umiddelbart skal præstere noget bestemt (løse matematikopgaverne eller spille nummeret rigtigt på guitaren), vil der oftest være mere eller mindre passende måder at gøre den æstetiske praksis.

Evnen til at genkende og praktisere »god smag« er, med sociologen Pierre Bourdieus ord, en form for kulturel kapital i kropsliggjort form. Kropsliggjort kapital kan ikke overføres øjeblikkeligt (Bourdieu, 1986, s. 18). »Barnet inkorporerer det sociale i form af affekter, socialt farvede og kvalificerede«, skriver Bourdieu og peger på, at de positive eller negative vurderinger, der udtales om barnet, således må forstås som »performative udsagn om barnets væsen, som frembringer det, de udtaler« (Bourdieu, 2000, s. 167, egen oversættelse).

I forlængelse heraf kan Bourdieus forståelse af kulturel kapital som kropsliggjort og afspejlende samfundets dominansforhold og kampe om, hvad der opfattes som den »rigtige« kultur, bidrage til en forståelse af, hvorfor anerkendelse af alle børns kulturelle udtryk ikke kommer lige let. Kulturel literacy er i den forstand ikke nødvendigvis kulturel kapital, idet det, der anerkendes som kulturel kapital, beror på dominerende og historisk situerede kulturforståelser. Projektets begreb om kritisk kulturel literacy tydeliggør imidlertid, at det er muligt at forholde sig kritisk til sådanne dominerende forståelser af kultur.

Set i dette perspektiv bliver spørgsmålet om *frirum* i æstetiske praksisser ikke blot et spørgsmål om fravær af præstationskrav, men om hvilke kulturelle udtryk der på forhånd har mulighed for at blive genkendt, værdsat og legitimeret som meningsfulde bidrag.

Findes der æstetiske praksisser – og i skolens sammenhæng – som helt kan sige sig fri af normer for, hvad der er passende deltagelse? Når noget præsenteres som frirum eller som interesse- eller lystbaseret undervisning eller pædagogik, er det et spørgsmål, som er værd at stille. Som når bedstevenner eller en dybtfølt interesse bliver afgørende for ens deltagelse i valgbaseret klubpædagogik (Sauzet, 2025). Eller når en fritidsaktivitet i form af børnebasket for børn med psykiatriske diagnoser fremstår som et stærkt kulturelt ideal om

frirum, men samtidig foregår på ableistiske præmisser om at opnå udvikling og normalitet for det »særlige« barn (Hauch og Sandbjerg Hansen, 2024). Eller som når børns »frie« valg af profillinjer i skolen mønstrer sig med deres sociale baggrunde (Brown, 2017).

EXPECT_Art kan måske bedst forstås som et forsøg på at skabe en slags frirum for de professionelle – lærere og pædagoger – hvor de kan få øje på og værdsætte børns allerede eksisterende kulturelle literacy?

Det indebærer at give børn mulighed for at praktisere deres kulturelle literacy i skolens sammenhæng, og at de voksne kan bruge kunstbaserede metoder til at frigøre sig fra normer om den »gode elev«, som afspejler magtstrukturer i samfundet.

I praksis kan det handle om ikke at tolke børns æstetiske udtryk som modstand eller mangel, men i stedet – så vidt muligt – at tage afsæt i det, børnene bringer med sig, og give det værdi i skolens projekter.Nederst på formularen

Frirum som spændingsfelt

I arbejdet med dette videnskabelige essay har vi undersøgt, hvordan æstetiske processer både kan forstås som frirum og som forhandlingsrum – steder, hvor kulturelle normer, materialer, kroppe og stemmer træder frem og væves sammen i kontinuerlige tilblivelser. Frirum fremstår her ikke som steder uden struktur, men som levende relationer præget af magt, materialer, modstande og undersøgelser af mulige måder at være og handle på.

Når vi klipper, syr, bygger, lytter, drømmer eller danser, opstår øjeblikke af intens sansning og betydning – men også af forhandling og modstand. De æstetiske processer bliver dermed steder, hvor både børn og voksne kan få øje på sig selv og hinanden som deltagere i fælles verdenskabelser (Haraway, 2016).

Her viser æstetiske processer deres pædagogiske og etiske potentiale: ikke som frirum løsrevet fra magt og relationer, men som mulige mødesteder, hvor magt, positioner og former for forbundethed kan forhandles. Som steder for undersøgelser af sig selv og fællesskaber, hvor mennesker og materialer kan forbinde sig på andre måder, så noget andet – og måske nyt – kan komme til syne.

Det kan være, når byggelegepladsen eller krearummet inviterer børn til selvvirksomt at undersøge materialer og muligheder gennem deres særlige opfordringskraft. Eller når kroppen lader sig opsluge af musik og bliver til ét med rummet, ekkoerne og stemningerne. Når et stort stykke stof insisterer på at forblive stort, fordi det netop i sin størrelse kan blive til en Ninjakappe. Eller når lipgloss og en kabelkasse med graffiti bliver impulser til videre undersøgelser af, hvem man kan blive til – sammen med andre, med veninder eller fiktive figurer. I sådanne øjeblikke tilbyder æstetiske processer, til tider og for nogle, forskydninger i positioner, magt og relationer.

Måske mest centralt peger disse processer på muligheden for ikke at forstå børns æstetiske udtryk som modstand eller mangel, men i stedet tage afsæt i det, børn bringer med sig, og give det værdi i de sammenhænge, de indgår i.

Sammenfatning

I vores arbejde med denne essay har vi undersøgt, hvorvidt og hvordan æstetiske processer kan forstås som steder, hvor forestillingen om frirum sættes i spil. De fremstår ikke som magtfrie rum, men som forhandlingsrum, hvor kulturelle normer, materialer, kroppe og stemmer væves sammen i kontinuerlige tilblivelser.

I stedet for at skabe frirum i sig selv, kan æstetiske processer åbne muligheder for forskydninger – øjeblikke, hvor børn og voksne midlertidigt kan tænke, sanse og handle anderledes end det, hverdagen normalt tillader.

Hvem frirummet er for, og hvad det er et frirum fra og til, viser sig derfor altid i relation til de konkrete sammenhænge: til skolens normer, til pædagogiske strukturer, til de materialer og stemninger, der gør handling mulig. Til de forskere, der forsker og definere hvad som får betydning.

I disse forbundne sammenfiltringer bliver børns kulturelle literacy synlig, ikke som en ressource, der skal måles, men som en levet og situeret kunnen – en måde at skabe og udtrykke verden på, som samtidig forandrer den.

De æstetiske processer rummer således et etisk og pædagogisk potentiale, ikke ved at løsrive sig fra magt og struktur, men ved at gøre magtens bevægelser og forbindelser sanselige og forhandlingsbare. *Frirummet* forstås dermed som et *mellemværende* – et sted, hvor noget midlertidigt kan blive muligt, uden at det bliver endeligt frit.

Afslutningsvis vil vi gerne rejse en række spørgsmål, som forhåbentlig kan inspirere videre forskning og refleksion i feltet:

Refleksionsspørgsmål

1. Hvordan kan æstetiske processer åbne midlertidige muligheder for forskydning, deltagelse og sansning – uden at blive forstået som magtfrie frirum?
2. Frirum for hvem – fra hvad og til hvad? Hvordan viser frirumsforestillinger sig i praksis, og hvem får mulighed for at definere, hvad der opleves som frit?
3. Hvordan deltager materialer, kroppe og steder i forhandlingerne om, hvad der bliver muligt i æstetiske processer?
4. Hvordan kommer magt, kritik og modstand til udtryk i æstetiske sammenhænge – og hvordan kan de forstås som en del af det skabende snarere end som dets modsætning?
5. Hvilke etiske og pædagogiske forpligtelser opstår, når vi møder børns æstetiske handlinger som undersøgelser snarere end som udtryk for mangel eller modstand?
6. Hvordan kan æstetiske processer udfordre sociale og kulturelle normer for, hvad der tæller som passende 'kultur', 'smag' eller 'værdi'?
7. Hvordan kan voksne og institutioner ændre deres blik, så børns kulturelle literacy bliver synlig som relationel og situeret kunnen – snarere end som noget der skal læres, måles eller frigøres?

Referencer

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. duke university Press.

Baßler, B., tom Dieck, F. & Rosen, L. (2024). *EXPECT_Art D3.1 Internal Reflective Guidelines* [Unpublished manuscript]. RPTU University Kaiserslautern-Landau.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardsson, J.E. (red.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenword Press.

Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.

Brown, R. (2017). *Klasset lyst: Skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Buhl, M. (2019). Læring gennem æstetisk praksis. In Brodersen, P. (red.), *Det lærende menneske: at lære på forskellige måder* (pp. 97-118). Hans Reitzels Forlag.

Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and becoming*. Routledge.

Davies, B. (2020). *Entanglement in the world's becoming and the doing of new materialist inquiry*. Routledge.

Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Hauch, M., & Hansen, C. S. (2024). På banen og på sidelinjen: Forældreorienteringer, idræt og børn med psykiatriske diagnoser. *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab, 18*(1), 27-52. https://praktiskegrunde.dk/2024/praktiskegrunde(2024-1d)hauch-hansen.pdf

Hohti, R. (2016). Children writing ethnography: children's perspectives and nomadic thinking in researching school classrooms. *Ethnography and Education, 11*(1), 74-90. https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1040428

Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprocesser som performative handlinger: Overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv* (4), 115-130.

Jacobsen, G. H., Larsen, D. O., & Nielsen, O. S. (2020). Arrangementet som pædagogisk handlingsform. Pædagogers faglighed i skole og SFO. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 4*(1).

Jacobsen, G. H., & Nielsen, K. L. (2026/in prep) Fortæl dem! Popsange som public pedagogy og afsæt for synliggørelse af kritisk kulturel literacy. *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*.

Komischke-Konnerup, L. (2018). Gentagelsens pædagogik. *En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.

Kusk, H. (2022). Skabende fællesskaber omkring materialer. In Hammershøj, L. G. (red.) *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* (pp. 199-218). Samfundslitteratur.

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International journal of qualitative studies in education*, *26*(6), 658-667.

Mellor, K. (2022). Developing a decolonial gaze: Articulating research/er positionality and relationship to colonial power. Access: Critical explorations of equity in higher education, 10(1), 26-41.

Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. Theory, culture & society, 26(7-8), 159-181

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). On decoloniality: Concepts, analytics, praxis. Duke University Press.
Nørgaard, F. O. (2025). Frihed i fritidspædagogik: et dansk perspektiv. *Educare*, (1), 45-71.
Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. W. Kohlhammer.
Prout, A. (2004). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. Routledge.
Sauzet, S. (2025). Hesitation – Exploring Ambivalence, Ambiguity and Avoidance in Children's Educational Lives. *Barn, 43*(1–2), 157–172. https://doi.org/10.23865/barn.v43.6417
Spyrou, S. (2016). Troubling childrens voices in research. In Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (pp. 105–118). Routledge.
Waterhouse, A. H. L. (2021). Materialpoetiske øyeblikk: En art-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen.

Foto krediteringer

Pernille Welent Sørensen: Lp cover – Greace, Louisianas koncertsal, Kabelkasse (modelfoto).
Institut for Børnekultur: Kostumeworkshop, Ninjakappe, maske og sværd.

Biografier

Pernille Welent Sørensen, ph.d., lektor, er tilknyttet projektet som forsker ved Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik, i forskningsmiljøet Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde og har forinden arbejdet i mange år inden for scenekunst for børn og unge. Pernille er optaget af æstetik, børnekultur, kunstbaserede metoder, nymaterialistisk og posthumanistisk tankegods og hvordan børn, (voksne og verden) bliver til i komplekse samspil.

Rikke Brown, ph.d., lektor, deltager i projektet som forsker og projektleder for Professionshøjskolen Absalon. Rikke er forsker i Center for Pædagogik i forskningsmiljøet Pædagogisk arbejde med familier, børn og udsathed, hvor EXPECT_Art er forankret. Rikkes forskning er informeret af uddannelsessociologi og pædagogik, og hun er optaget af ulighed, og hvordan skolers og institutioners organisering skaber og udfordrer ulighed.

Marie Grønbæk Bjerregaard, læreruddannet, projektkoordinator og Maria Bach Boserup, cand. mag., projektleder deltager i projektet som kulturaktører fra Institut for Børnekultur i Viborg – et viden- og kompetencecenter dedikeret til at fremme og styrke kunst og kultur i børns liv. De er sammen med det øvrige Institut optaget af, hvordan professionel kunst og kultur møder pædagogik når målet er, at alle børn har ret til kunst og kultur.

Gro Hellesdatter Jacobsen, ph.d., lektor, er forsker i projektet og lektor ved Center for Uddannelsesforskning på Aalborg Universitet. Gro har en baggrund i idéhistorie og pædagogik og er optaget af sammenhænge mellem pædagogik, migration og ulighed. I projektet handler det bl.a. om, at fx børn i udsatte boligområder ikke »mangler« et forhold til kunst og kultur – de har, som kulturelle væsener, allerede kulturel literacy.

Søren Sindberg Jensen, ph.d., lektor, er forsker i projektet og koordinator på vegne af Syddansk Universitet, hvor han er lektor ved Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning på Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab. Søren arbejder med kunstbaserede og børne-centrerede forskningsmetoder og er blandt andet optaget af kritiske perspektiver på fagdidaktik og undervisningsudvikling.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Karen S. Egelund og Lise Nielsen

En tid til frirum med højt til loftet – Legende og kreative processer i vuggestuen

Resume

Artiklen undersøger, hvordan fokus på legende og kreativ proces frem for produkt bidrager til at skabe et frirum for børn i dagtilbud. Med afsæt i aktionsforskning i vuggestuer udfoldes erfaringer fra prøvehandlinger i en æstetisk formidlingsform, hvor »De 5 S'er« – Sted, Skript, Skala, Stemning og Stemme – anvendes som analytiske begreber. Da stedet var ude under åben himmel med plads til store formater og armbevægelser, blev der også plads til variationer af legestemninger og deltagelsesmuligheder. Artiklens undersøgelse viser desuden, at legemodige voksne med et udvidet materialekendskab og enkel iscenesættelse i uderummet kan skabe meningsfulde legende og kreative processer med plads til børns fantasi, prøven sig frem og ejerskab ved at følge deres spor og lytte til deres stemmer verbalt og nonverbalt.

Nøgleord: kreative processer; frirum; materialitet; sted

»Et eksperimentet er ikke et eksperiment, hvis man er sikker på at det lykkes« (Froda & Ringsted, 1989).

En lille gruppe børn sidder på spring rundt om bordet i børnehavens krearum. Sammen med den studerende har de samlet efterårsblade. Om lidt skal de tegne på bladene og lave aftryk på papir. Der dufter af skovbund. Børnene finder hver et blad, og den studerende instruerer i, hvordan de skal gøre. Men snart breder panikken sig i den voksnes krop. De valgte farver virker ikke, og der kommer ikke noget aftryk på papiret. Der bliver stille. Med en tydelig rødmen i kinderne henter den studerende hastigt forskellige farver fra depotet. »Så må vi undersøge, hvordan vi kan lave aftryk« siger hun. Børnene går ivrigt i gang og afprøver de nye farver. Og pludselig har en pige fundet en farve og en metode. Den intense stemning afløses af åbenlys glæde og forløsning. De andre børn kopierer pigens ide, og hun guider stolt sine venner.

Det var ikke kun børnene, der lærte noget den dag. Fortællingen kommer fra en 1. praktikprøve, og den studerende fik øje på noget væsentligt. Hun havde i sin planlægning ubevidst frataget børnene noget værdifuldt. Ved et tilfælde opstod der et frirum til børnenes ideer og eksperimenter. Hvad karakteriserer dette rum? Hvad er det unikke ved de legende og kreative processer, og hvordan skaber vi plads til denne typer aktiviteter i pædagogisk praksis?

»Kreativitet opleves som en kraft, en trang, som noget, der presser sig på og giver energi til undersøgelser, forsøg og eksperimenter« (Sieling, 2017, s. 68).

»Det legende består af en åben og undersøgende proces med plads til omveje, opbygning, nedbrydning, lyst, humor og pjat« (Kusk, 2022, s. 200).

Metodens rytme og rammens ro

Artiklen bygger på en konkret undersøgelse, der er udført med aktionsforskning som ramme, hvor aktioner er igangsat i praksis sammen med vuggestuebørn uden helt at vide, hvor processen leder os hen (Boysen, 2025). I aktionsforskning deltager forskeren selv i den praksis, som undersøges, og bidrager samtidig til at påvirke og udvikle den (Jensen, 2012). Aktioner omtales som prøvehandlinger i forløbet. Inspireret af den franske filosof og sociolog Bruno Latours (1947-2022) tilgang til praksisforskning, at »det er forskeren, der skal lære af dem, der undersøges, og ikke omvendt« (Boysen, 2025, s. 58) har vores makkerskab som henholdsvis pædagog og underviser på pædagoguddannelsen været centralt for hele forløbet. I vores samarbejde har Lise været eksperten med en stærk faglig indsigt om feltet, og Karens rolle har været at inspirere og understøtte prøvehandlingerne i en travl praksis. Afprøvningerne indgår som en del af Temahub: Rum og materialitet i natur og naturfag i Playful Learning Praxis, der er et partnerskab mellem professionshøjskolerne og LEGO Fonden.

En undring i praksis over et øget fokus på »flotte« produkter i pædagogiske aktiviteter ledte til undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan pædagoger kan skabe plads til legende og kreative processer i uderummet med fokus på proces fremfor produkt. Vi har efterfølgende gennemført prøvehandlinger, hvor vi har eksperimenteret med at skabe tydelige invitationer

til legende og kreative processer med intentionen om at tillægge processen særlig værdi. Undervejs viste materialekendskab sig at være afgørende, og det har derfor været centralt at afprøve forskellige iscenesættelser af materialitet. Desuden har en fælles drivkraft for afprøvninger været kunstner Anna Marie Holms (1946-2022) tilgang til værkstedet, børns kunstneriske arbejde og utraditionelle valg af materialer. Og det er hendes formulering »da stedet var…«, der er anvendt i artiklen (Holm, 2009).

I forløbet medvirker to vuggestuer. Den primære institution, hvor der har været fem afprøvninger, og den anden institution, hvor meritstuderende deltog i to afprøvninger og fælles refleksioner. Under prøvehandlingerne har vi lavet deltagerobservationer og dokumenteret praksis gennem feltnoter og visuelle metoder i form af foto og filmklip (Boysen, 2025, Frimann m.fl., 2020). De visuelle metoder styrkede vores undersøgelse, fordi de gjorde det muligt at gense f.eks. detaljer i børnenes nonverbale kommunikation og samspil.

I artiklen belyses det, hvordan fokus på proces frem for produkt bidrager til at skabe et frirum for børn i dagtilbud. Med begrebet frirum lægger artiklen vægt på en forståelse af frirum som oplevelse af frihedsrum med mulighed for at prøve sig frem, og hvor tingene i princippet kan vendes lidt på hovedet (Sieling, 2017). Artiklen er funderet på observationer fra tre afprøvninger formidlet i genren praksisfortællinger og primært analyseret gennem begreberne »De 5 S'er«: Sted, Skript, Skala, Stemning og Stemme (Ahrenkiel & Egelund, 2026). På denne baggrund illustreres teoretiske pointer, der er afgørende for børns oplevelse af frirum. Det er artiklens ærinde at være let læseligt, nemt at koble til egen praksis og måske et kærligt puf til de voksne, der er særligt optaget af produkter og har behov for kontrol.

Kreativitet og æstetisk fornemmelse

Det er vores indtryk, at kreativitet i pædagogisk praksis ofte forbindes med særlige evner til at udtrykke sig med materialer og redskaber – f.eks. de aktiviteter, der går under fællesbetegnelsen »klippe-klister«. Kreativitet forstås i nærværende artikel som en almenmenneskelig mulighed for alle – latente kreative kræfter og æstetiske fornemmelser muligt for alle ((Tanggaard, 2010) Sieling 2017, s. 68). Menneskets forestillingsevne – og som følge heraf potentielt ubegrænset kreativitet – kan anskues som det, der radikalt adskiller os fra jordens resterende liv (Robinson, 2011). Det er centralt i dagtilbud at arbejde bevidst med kreative og sanselige processer, hvor der er plads til at »prøve sig frem« og udvikle æstetisk fornemmelse, dvs. at barnet får erfaringer med at mærke, om noget er mere rigtigt end andet og kan danne sig en mening (Hammershøj, 2012; Sieling, 2017). Barnet udvikler potentielt udholdenhed, mod og erkendelser om sig selv og verden.

»Deduktiv pædagogik: Pædagogen forbereder, rammesætter og styrer pædagogiske aktiviteter« (Boysen, 2020, s. 201)

»Induktiv pædagogik: Pædagogen følger, og støtter op omkring, børns og borgeres interesser, nysgerrighed og motivation« (Boysen, 2020, s. 201)

Legemodige voksne skruer ned for skabeloner – og op for skøre idéer

Med den styrkede læreplan i 2018 blev der et fornyet fokus på både de planlagte vokseninitererede aktiviteter, spontane aktiviteter og børneiniterede aktiviteter (UVM, 2018). En vokseniniteret tilgang er ofte kendetegnet ved at det er pædagogen som guider børnene gennem et forløb, trin for trin evt. med et bestemt slut facit. Det indledende eksempel med den studerendes aktivitet afspejler, hvordan en kreativ vokseniniteret aktivitet med en deduktiv didaktik kunne se ud i pædagogisk praksis. Det positive ved processer som denne er de håndværksmæssige teknikker og det materiale kendskab, som børnene kan tilegne sig (Boysen, 2020). Det er dog ikke sikkert, at barnet udvikler kreativitet og æstetisk fornemmelse i arbejdet med et »trin for trin« forløb eller en skabelon – her kopierer barnet og gør sig umage med at løse opgaven rigtigt (Sieling, 2017).

Kreativitet hænger uløseligt sammen med frirummet til at eksperimentere og afprøve egne ideer, hvilket ofte er baseret på en induktiv didaktik. Det er pædagogens rolle, at stilladsere forløbet, inspirere, invitere til at lære noget eller understøtte de børneinitierede aktiviteter – det vil sige opmærksomt følge børnenes spor og interesser (Cecchin, 2015, Boysen, 2020). Det kræver legemodige voksne, der tager leg alvorligt, kan udfordre sig selv og barnet og støtte skøre påfund, hvor man ikke er sikker på at eksperimentet lykkes.



Billede 1: Afprøvning med rum og materialitet på legepladsen



Billede 2-4: Undersøgelse af materialitet

Da stedet var et hjørne af legepladsen

Vi indretter et sted til leg og undersøgelse. Store ark papir lægges på jorden, kridt, spande med blødt mudder og pinde fordeles. Det er en lun eftermiddag i juni. Børnene myldrer gennem lågen, og de yngste vuggestuebørn går nysgerrigt til værks. De opsøger tavst de voksne blikke, og de voksne svarer positivt tilbage, med et » ja, I må gerne tegne med mudder«. Børnene sætter sig, deres kroppe viser fordybelse og ro. Indimellem kigger de på Lise. Det sker, at Lise udvider legen med flere pinde og hjælper børnene med at deles om spandene. Tiden går. Indtil nu har de ældste børn leget i sandkassen, men efter lidt tid opsøger de legen med muddertegning. De spørger til poserne i træet, det udvikler sig til en smadreleg og avispapiret bliver spredt ud over det hele. Lise har lyst til at rydde op, men der opstår en ny leg rundt om træet, hvor der males med mudder på de ødelagte poser.

Sted – kreaværksted under åbne himmel

»Vi er blevet fyldt med, at for at lave noget kunstnerisk eller kreativt, skal man sidde ned ved et bord på et sted, der er indrettet til det« (Holm, 2007).

Den legende og kreative proces er flyttet ud af krearummets velkendte stole og borde til legepladsen. Gennem iscenesættelsen med materialitet udfordres de rutiner og regler, der normalt præger uderummet, og åbner for nye handlemuligheder (Kusk, 2022). Flere børn går ud og ind af legen. Enkelte børn deltager uafbrudt i mere end en time, hvor de undersøger materialerne. Med de store papirark er der fysisk plads til at deltage på flere forskellige måder og ingen bliver rettet på. Uderummet åbner muligheder for at udfolde sig fysisk, være i bevægelse og deltage i mangfoldige samspil (Waterhouse, 2021; Kusk, 2022). Det er netop i de anderledes handlinger, at stederne formes og genskabes på ny. Børnene får med muddertegningen nye erfaringer med måder at handle på i deres uderum. Det kan forklares som en form for »forhandling« med stederne, hvor der udforskes i nye måder at bebo dem og potentielle fællesskaber på stedet (Meelhuus og Nordtømme, 2022, s. 109; Kusk 2022). Når stedet for frirummet er under åben himmel, så er der inspiration at hente fra naturen, og børnene kan på sigt udvikle naturforbundethed. Pak materialerne i en rullekuffert og dermed kan legende og kreative processer skabe et frirum et nyt sted på turer ud af huset.

Stemninger i legen

»Legestemninger er de stemninger, vi kan være i, når vi leger. Børn holder af forskellige stemninger« (Ahrenkiel & Egelund, 2026, s. 16).

Når børnene sidder og tegner med mudder, er det en hengiven stemning, der kan opleves som indadvendthed, lethed og koncentreret (Skovbjerg, 2016, s. 75). En leg og stemning hvor barnet kan udvikle æstetisk fornemmelse. I følge legeprofessor Helle Marie Skovbjerg er der fire legestemninger:

1. Hengiven stemning
2. Højspændt stemning
3. Euforisk stemning
4. Opspændt stemning (Skovbjerg, 2016, s. 75)

Stemningerne er knyttet til de handlinger, der er i legen, og derfor kan stemninger skifte undervejs, når legens praksis ændres. Senere i praksisfortællingen slår de ældste vuggestuebørn voldsomt til bagerposerne og river dem op. Det er en euforisk stemning, der genkendes som vild, uforudsigelighed med et stigende støjniveau og ret pjattet. »Legens stemninger er tæt forbundet med meningsproduktion via handlingerne, hvilket betyder, at det er det, »vi gør«, som giver os en værdifuld måde at være til stede på« (Skovbjerg, 2016, s. 11). Når pædagogen retter sit fokus på proces fremfor produkt, bidrager det til frirum, hvor børnene kan eksperimentere, handle og erfare forskellige legestemninger. Derudover har stedet indvirkning på meningsproduktionen og stemningerne (Jørgensen & Schrøder, 2024). Det gælder derfor for pædagogen om dels at udvælge et sted, hvor der er plads til at udfolde sig fysisk og deltage i den legende og kreative proces. Indendørs ville der med stor sandsynlighed ikke være frirum for smadrelegen i processen. Dernæst at pædagogen kan identificere hvilke legestemninger, der kommer til udtryk, så legen får plads og stemningerne varieres og medtænkes i planlægningen (Ahrenkiel & Egelund, 2026).



Billede 5-6. Overraskende papkassesamling på legepladsen



Billede 7-9. Materialitet på legepladsen

Da materialet var papkasser

Solen skinner og legepladsen er grøn. Karen har skåret huller, låger og døre i de store papkasser. Nu kommer vuggestuebørnene ud. Det er eftermiddag. Børnegruppen kravler uden betænkeligheder ind i kasserne. De taler sammen. De opdager smutveje og i højt tempo bevæger de sig fra kasse til kasse. Efter lidt tid slår fire børn rytmer på en papkasses top. Det skaber høje lyde. Et barn inde i kassen kommer utilfreds ud. Lise er tæt på, og balancen bliver hurtigt genfundet. Slagtøjslegen går over i en tegneleg, hvor de med store aktive bevægelser tegner på kassernes ydre. En pige fortsætter længe med at tegne. Tiden går. Alle sider og små dele bliver tegnet til med streger. Andre børn leger hus- og huleleg. De lukker og åbner for hinanden igen og igen. Der er mange børn rundt om, inde i og mellem papkasserne.

Skript, pap og ballade

»Når voksne får øje på materialer og deres brug – hvad kan der ske med børnenes fantasi?« (Kusk, 2022, s. 208)

Børnene viste tydeligt med deres kroppe, at de er trygge ved materialet og har erfaringer med papkasser og vidste, at her kunne der lægges kræfter i. Energien, hvormed de undersøgte kasserne, kan analyseres med psykolog Vicky Sielings definition på kreativitet, hvor børnenes skabertrang presser sig på som en indre kraft og viser sig i handlinger med leg og kreativ proces, der hele tiden udvikler sig (2017, s. 68). Skript handler om materialitet. Når det er tydeligt, hvordan materialer skal bruges eller behandles, siger man, at de har et tydeligt skript (Ahrenkiel & Egelund, 2026). Det kan f.eks. være legetøj og objekter fra hverdagen: Tuscher, en gryde, en bøjle eller et juletræ. Er børnenes skabertrang i den kreative proces mon forbundet med, at papkassen er i kategorien »svagt skriptet«, hvor der er et utal af muligheder for anvendelse, og at de er frie til at afprøve deres egne ideer? Svagt skriptede materialer er f.eks. pinde, garn, skruelåg, paprør, stofrester, knapper, syltetøjsglas, malertape, diverse emballage og avispapir, der alle er oplagte materialer at indsamle f.eks. med hjælp fra forældre og kontakter i lokalsamfundet.

I den første afprøvning ville Lise gerne rydde op men erfarede, hvordan de ødelagte avissider og papirsposer blev en impuls for børnegruppens udvikling af legen og den kreative proces. I den beslutning bliver børnenes proces samtidig anerkendt. Det valg forstærker børnenes frihed og handlerum i processen. Samtidig er det et eksempel på udvidelse af materialekendskab og viden i egen praksis.

»Hvis materialeudvalget og det pædagogiske kendskab til materialer er spinkelt, kan det være en udfordring for legende æstetiske processer og begrænse børns mulighed for at gøre sig erfaringer med mangfoldige materialer« (Waterhouse, 2013, s. 163; Kusk, 2022, s. 201). Tidligere forskning i børnehave har vist en knaphed i pædagogers kendskab til materialer og deres anvendelsesmuligheder ((Waterhouse, 2013; Hansson 2016); Kusk, 2022, s. 208). Norske Ann Hege Lorvik Waterhouse, der er professor i visuelle fag, kunst og håndværk, peger netop på, at materialeudvalget kan udvides, ved et øget fokus på genbrugsmaterialer, materialer fra naturen f.eks. skaller, sten og kogler og bark og »stedlige materialer« som Waterhouse kalder de materialer, der kan findes et specifikt sted, som sand, bark og vand på legepladsen (Waterhouse 2013, s. 163; Kusk, 2022, s. 201).

Afprøv mangfoldige materialer og ikke kun tydeligt skriptede materialer, men bland evt. utraditionelle hverdagsobjekter eller legetøj med svagt skriptede materialer og stedlige materialer. Det vil få børn og voksnes fantasi i gang. Det er samtidig pædagogernes ansvar ikke at bruge mere, end der er basis for og inddrage genbrugsmaterialer, hvor det kasserede forvandles og anvendes på ny (Holm, 2011). Herigennem kan børnene potentielt lære at være kritiske omkring forbrug og at passe på naturen.



Billede 10: Store ark af pap skaber plads til, at flere børn kan deltage
Billede 11-12: Tid til at udforske og bruge sanserne

Da stedet var en bakke

I et afgrænset område af legepladsen er flere store ark af pap placeret ophængt eller liggende, en flyttekasse, små spande med kridt, vand og pensler. Der er morgendug i græsset og rundt langs hækken, og ved gyngerne sidder meritstuderende fordelt i små grupper på liggeunderlag. Uden at gøre et stort nummer ud af det, ser de på legen. Tre studerende leger med børnegruppen, der har deres to faste voksne med ud. I en vekselvirkning inviterer de voksne børnene med til at udforske materialerne, og dernæst følger de voksne børnenes initiativer. På bakken udfolder en tegneleg sig, hvor kroppe i fart tegner streger ned af papstykket. Gentagelser, turtagning og høje stemmer. Karen finder bolde i forskellige størrelser og samler biler i kassen med legetøj. Efter en tid foreslår én af de studerende, om ikke de skal tage bolde med op på bakken. Legen udvikler sig. Karen flytter et stykke pap mere over på bakken, men det er det oprindelige pap alle vil lege og lade biler og bolde trille. Børnene fordeler sig, hvor de tegner med kridt og maler med vand. En dreng sidder længe ved bakken med en studerende. Han gør med rolige bevægelser et kridt vådt med en pensel, det smitter af, og det bliver blødt. Hun gør det samme. En anden dreng maler med vand på sine hænder, og en studerende rækker sine hænder frem. Vi er på besøg i en lille times tid.

Skala, hvor legen folder sig ud – langt ud over et A4

Kridt, pensler og pappet var materialer og redskaber, som børnene kendte og frimodigt anvendte. Børnene inviteres denne morgen med i en proces uden facit og der opstår et frirum. Der var store og små kridt, og der var nok til alle dvs. ingen ventetid. Når pædagogen skal udvælge materialet, er det med afsæt i forestillingen om materialernes legepotentiale og udforskning, der potentielt kan ske i mødet med materialet. Et blik for det sted den legende proces skal foregå og, hvilke stemninger det får frem (Ahrenkiel & Egelund, 2026). Begreberne sted, skript, og stemning er tæt forbundet med skala. Pappets størrelse gav plads til, at flere børn kunne deltage uden at ramme hinanden uhensigtsmæssigt. Med store formater blev der skabt flere deltagelsesmuligheder, hvor kroppe kunne være aktive med store bevægelser. Det var improviseret, at Karen fandt bolde og biler frem. En mulighed for at eksperimentere med et udendørs »biltæppe«. Børnene greb invitationen i form af legemedier og hentede selv flere køretøjer. Da stedet var bakken, hang legens handlinger sammen med stemningerne højspændt kendetegnet med fart, løb og skift samt den euforiske kendetegnet ved smadre, råb og dril (Skovbjerg, 2016). Hvis pappet havde ligget fladt, ville det måske have udviklet sig til en mere »klassisk-biltæppe-leg«, der kan kobles til en mere hengiven indadvendt stemning. Stedet medvirker til at den legende og kreative proces kan udvikle sig til en vild og udforskende leg præget af frihed og handlerum. Skala kan medvirke til legende læring, fordi børnene får pirret deres nysgerrighed, de kan indtage en undersøgende, eksperimenterende og åben tilgang til de fysiske og sociale omgivelser, de er en del af.

I dagtilbud bør en regel gælde, at i planlægning af lærings- og udviklingsmiljøer, der inspirerer til kreativ udfoldelse og skabelse af et frirum for børn, at plads til kroppens sanselige erfaringer medtænkes i processen! Allerede som helt små går børn på opdagelse i verden – med kroppen og sanserne forrest udforsker og tilegnes en forståelse af alle dens forunderlige sammenhænge og sig selv, imens deres fantasi udvikler sig (Waterhouse, 2017, Fredens, 2018, Hansen & Boysen, 2023). Skala giver således anledning til en refleksion over

materialets størrelse småt eller stort, mængden – mange eller få! Materialitet, der er småt, lægger op til en lille gruppe eller en individuel kreativ proces, og foregår ofte ved bord og stole i en hengiven stemning i fordybelse som f.eks. tegning og maling (Skovbjerg, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Med afprøvningen fik vi øje på, at tegning som et frirum kan folde sig ud – langt ud over et A4 og endda ned ad en bakke. Men hvordan kan pædagogen medtænke barnets stemme i konkrete processer, der understøtter et frirum?

Stemmer udtrykt i ord og handlinger

I den styrkede pædagogiske læreplan omtales barnet som medskaber og aktiv i relation til egen læring og udvikling (UVM, 2018). Som følge heraf skal pædagogerne planlægge med inddragelse af børnenes perspektiv og ligeledes i den pædagogiske dokumentation lægge vægt på at indsamle børnenes stemmer som udgangspunkt for evaluering (Elbæk & Lillelund,2019, s. 161).

Hermed styrkes børnenes oplevelse af deltagelse og det at få en »stemme«, og man kommer et lag dybere ned i en forståelse af, hvad børnene selv oplever, erkender og lærer gennem de pædagogiske processer, som det pædagogiske personale rammesætter. For eksempel er det hensigtsmæssigt, at man ikke blot udstiller børnenes tegninger, fotos og produktioner, men at det pædagogiske personale faktisk også citerer børnene og skriver ned, hvad de har sagt og kommunikeret i de pædagogiske processer (Elbæk & Lillelund,2019, s. 161).

I frirummet på bakken udtrykker børnene deres stemmer både verbalt og nonverbalt. De studerende giver ikke opgaveinstrukser, men skiftevis inviterer de til udforskning eller følger børnenes spor. Drengene bliver støttet i at »prøve sig frem«, og de studerende lytter til og deltager i drengens undersøgelse. Børnenes handlinger med vandet og kridt viser deres interesser og danner på sin vis afsættet for et fælles tredje med de studerende (Husen, 1996). På billederne viser drengene fysisk på hver deres måde, hvad de er optaget af, hvilket kunne være udgangspunktet for pædagogernes rammesætning af den næste kreative og legende proces på legepladsen. Det vil medvirke til, at børnene oplever medbestemmelse, ejerskab og den pædagogiske aktivitet som meget meningsfuld (Warming, 2011, Ahrenkiel & Egelund, 2026). Kreativitet lader sig ikke vurdere og evaluere objektivt (Boysen, 2020). Pladsen her tillader ikke en uddybelse af barnets stemme i forhold til evaluering. Derfor lyder en enkel anbefaling, at evalueringen både retter fokus mod den legende og kreative proces, de fysiske spor processen efterlader samt et eventuelt produkt – med vægt på det, der fungerer:

- De kan fordybe sig
- De kan beherske relevante redskaber
- De kan være fantasifulde og legende
- De kan samarbejde
- De kan eksperimentere (Elbæk & Lillelund, 2019, s. 163)

Udvælg og formuler få kriterier, som efterfølgende kan danne grundlag for en systematisk evaluering med inddragelse af f.eks. »De 5 S'er« – med fokus på det enkelte barns stemme, gruppens samspil og den legende læring i processen.

Den allersidste svingom og tre fund

»Værksteder kan opstå alle steder, når blot viljen er der… Et værksted er en tilstand« (Holm, 2007).

I samarbejde med engagerede pædagoger og meritstuderende har vi igangsat afprøvninger i en lille skala i to institutioner med det formål at skabe viden i den konkrete praksisnære virkelighed (Boysen, 2025). Omdrejningspunktet i artiklen har været at undersøge, hvordan det at rette fokus på proces fremfor produkt bidrager til at skabe frirum for børn i dagtilbud. Det er en værdifuld måde at udvikle praksis, undervise praksisnært, og som afslutning heraf følger tre centrale fund:

- Simpel iscenesættelse af et sted under åben himmel med plads til store formater og aktive kroppe understøtter en variation af deltagelsesmuligheder og legestemninger, som samlet medvirker til et frirum, der kan udvikle sig og fortsætte i længerevarende tid.
- Udvidelse af materialekendskab kan foregå i et ægte fælles tredje, som en del af den legende og kreative proces, hvor børn og voksne ligeværdigt tilegner sig nye erfaringer med materialet.
- Ved nye materialer skal børnene »inviteres« til udforskning og prøven sig frem, hvor legemodige voksne går foran og samtidig følger børnenes spor og lytter til deres stemmer verbalt og nonverbalt.

Referencer

Ahrenkiel, L. & Egelund K. S. (2026). *5 S'er. Til at tænke og handle med i dagtilbud*. Playful Learning

Boysen, M. S. W. (2020). Kunst, æstetik og håndværk. I N. E. Jensen, H. Jæger & T. Bollerup-Jensen (red.). *Tæt på pædagogik. Grundfaglighed på pædagoguddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.

Boysen, M. S. W. (2025). *Praksisnær forskning. En grundbog til pædagoger*. Akademisk Forlag

Cecchin, D. (2015). *Barndomspædagogik i dagtilbud*. Akademisk Forlag

Elbæk, S. & Lillelund, F. (2019). Pædagogisk dokumentation af æstetiske processer. Dafolo. I T. H. Mortensen & T. Næsby (red.). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*

Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag

Frimann, S., Jensen, J. B. & Sunesen, M. S. K. (2020). *Aktionsforskning: i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag

Froda, J. & Ringsted, S. (1989). *Plant et værksted*. Gyldendals Bogklubber

Hansen, N. & Boysen, M. (2023). Æstetiske læreprocesser og udtryksformer. I T. Ankerstjerne (red.). *Temaer og aktiviteter i skole- og fritidspædagogikken*. Hans Reitzels Forlag

Holm, A. M. (2007). *Baby-art*. AV Form

Holm, A. M. (2009). *Kunstnerisk liv ude*. AV Form
Holm, A. M. (2011). *Øko-art med småbørn*. AV Form
Husen, M. (1996). Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. I B. Pécseli (red.). *Kultur & pædagogik*. Hans Reitzels Forlag
Jensen, J. B. (2012). Musik, kunst og æstetisk læring. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.). *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur
Jørgensen, H. H. & Schrøder, V. (2024). Betydningen af rum og materialitet for legende tilgange. I D. Obenhausen, S. H. Lehmann & R. Sørensen (red.). *Playful Learning formidlingsrapport: En rapport om forskning i legende tilgange til undervisning på pædagog- og læreruddannelsen* (s. 31-36). Playful Learning Forskning. https://playful-learning.dk/wp-content/uploads/2024/08/Skovbjerg-et-al.-2024-PlayfulLearning_Formidlingsrapport-1.pdf
Kusk, H. (2022). Skabende fællesskaber omkring materialer. I L. G. Hammershøj (red.). *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
UVM (2018). B*ekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. København: Børne og undervisningsministeriet. retsinformation.dk/eli/lta/2018/1214
Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
Robinsen, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd
Sieling V. J. (2017). Frihed, kærlighed og kreativitet. I N. F. Hansen (red.). *Æstetikken tilbage i pædagogikken – på opdagelsesrejse mod ukendte mål*. Dafolo
Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Akademisk
Ørnø, L. (2010). *Kreative børn*. Dafolo

Biografier

Karen Stine Egelund er grafisk designer, pædagog og cand.mag. i læring og forandringsprocesser samt børnebogsforfatter. Hun er lektor ved Center for Pædagogik på Professionshøjskolen Absalon, hvor hun underviser og arbejder med udviklingsprojekter i pædagogisk praksis. Hendes arbejde kredser om leg, æstetik og læring i praksisnære læreprocesser, hvor materialitet spiller en central rolle. Hun har desuden været ambassadør for Playful Learning programmet (2018–2026) og bidraget til at udvikle legende tilgange til læring på videregående uddannelser og i praksis.

Lise Nielsen er pædagog og afdelingsleder i Børnehuset Pilen i Lyngby-Taarbæk kommune. Hun arbejder med både vuggestue- og børnehavebørn og har fokus på udvikling af praksis herunder særligt legende tilgange. Lise har et diplom i Leg, Kreativitet og Læring. Siden 2025 har Lise samarbejdet med Professionshøjskolen Absalon og P+L Praxis om Rum og Materialitet i Naturen, hvor der blev eksperimenteret med at bruge materialer på en ny og anderledes måde på legepladsen.



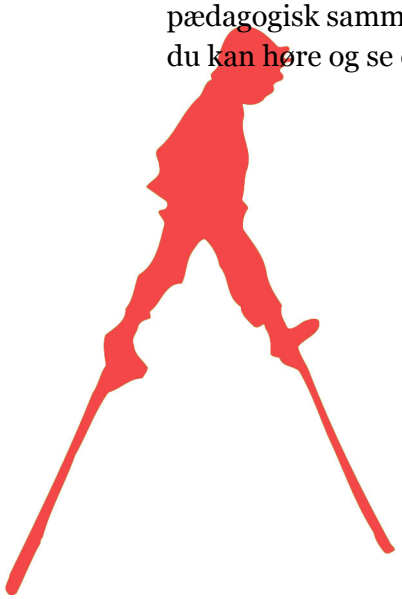
BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Klaus Thestrup

Umulig frihed – Frirum i pædagogikken

Indledning

Her kan du læse to digte om pædagogikkens mulighed for at skabe et FRIRUM i mødet med hinanden i en børnehave og i børn og voksnes brug af teknologier, medier og fortællinger. De er begge skrevet under indtryk af de senere års heftige debatter om børn og medier i en pædagogisk sammenhæng. Digtene findes både her som tekst og links til en hjemmeside, hvor du kan høre og se digtene blive læst op.



Umulig frihed, til du griber den

Fri til at række ud, lægge til, lave om
Manøvrerum, dansescene, legeplads
Her står vi og det bestemmer vi

Der er kun den frihed, vi selv tager
Mine hænder, min tanke, min skærm
Jeg er fortæller, formidler, den, der søger

Enhver kan være offer, men spørgsmålet er
Hvad vil du i denne verden uden frihed?
Hvem vil du gøre det sammen med?

Hvis frihed bare er et lækkert krydderi, hvad så?
Hvor kommer styrken fra til at handle?
Vi træder frem med sko og sprog og mobil

Har du set jordkloden udefra? Den er blå
Har du set internettet? Det er et drømmeslot
En baggård uden nåde, et sted for alle

Alt er lige tæt på og lige langt væk
Hvor vil du stå og hvor vil du kravle?
Jeg er nederst i fødekæden indtil jeg står af

Jeg er lærer i et system, som ikke tør tale
Fællesskab kommer fra små valg på trods
Du er den, jeg vil møde i absolut mørke

Forbudstid

Ingen ser de søgende fingre
Den fælles leg under bordet
De lange rejser med tabletten
De svimlende fortællinger

Opdagelsesrejsende, globetrotter
Alene i junglen foran tigeren
Hvem er der til at forklare?
Hvem er der til at handle?

Et barn vil tale om billedstormen
Det der står foran øjnene
Hvem leger med og lytter?
Hvem foreslår fortællinger?

Algoritmen står ikke alene
Hvis vi laver det om til leg
Her i børnehavens fællesskab
Med pap, limpistol og apps

Vi bestemmer her på gulvet
Hvad vi vil spørge om
Hvad vi vil blive klogere på
Hvis vi må forme alt om

Vi taster og kravler sammen
Det stærkeste er en voksen
Det bedste er noget, vi finder på
Hver dag vælger vi til og fra

Digtet »Umulig frihed til du griber den«
https://klausthestrup.com/umulig-frihed-til-du-griber-den-et-digt-til-frirum/

Digtet »Forbudstid«
https://klausthestrup.com/forbudstid-et-digt-til-frium/

Biografi

Klaus Thestrup (f. 1959) er digter, forsker og underviser. Han skriver digte om livets mange spørgsmål, om digital leg med børn og studerende og om at være i åbne processer. Han arbejder på Aarhus Universitet med praksisorienteret og eksperimenterende undervisning og forskning. Han har også en hjemmeside med digte: klausthestrup.com.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lars Dahl Pedersen og Ole Lund

Kunsten at skabe bevægelsesfrihed i klubben

Resumé

I denne artikel udforsker vi, hvordan handlinger og bevægelser i samspillet mellem børn, voksne og omgivelser skaber deltagelsesmuligheder og bevægelsesfrihed under eksperimenterende og tværæstetiske aktiviteter med dans, musik og billedkunst i fritidsklubben. Vi fokuserer på, hvordan bevægelsesdynamikker, interaktion med materialer og kunstneriske udtryk kan skabe et appellerende fælles tredje, der inviterer deltagerne til at åbne sig mod verden i et inkluderende fællesskab. Artiklens empiriske materiale består af observationer og interviews foretaget under projektet Klub Skabertrang, hvor pædagoger, kunstnere og kulturskoleundervisere samarbejder om at udvikle en særlig kunstpædagogisk tilgang til at arbejde med børn. Med inspiration hentet fra kropsfænomenologiske og enaktive tilgange søger vi at forankre Gert Biestas begreber om verdensvendthed og subjektifikation i kropslige handlinger og bevægelse. Resultaterne illustrerer, hvordan bevægelsesfrihed er kropsligt og relationelt betinget, samt den balancegang, pædagogens må udføre i arbejdet med, hvordan børn kan eksistere godt, individuelt og kollektivt, i og med verden.

Nøgleord: verdensvendt pædagogik; bevægelsesfrihed; interkropslighed; fritidspædagogik; kunstpædagogik; samskabelse

Indledning

Børn skygge-danser, slår på tromme og rapper forbudte ord. De eksperimenterer og finder nye måder at bevæge sig på, mens de voksne deltager, guider og selv bliver en del af bevægelsen. I denne artikel undersøger vi, hvordan handlinger og bevægelser i samspillet mellem børn, voksne og omgivelser skaber deltagelsesmuligheder og bevægelsesfrihed i forbindelse et forsknings- og udviklingsprojekt om kunstpædagogik i fritidsklubber.

Det empiriske grundlag for artiklen er observationer i forbindelse med tværæstetiske aktiviteter i tre fritidsklubber i en sjællandsk kommune, der alle er en del af udviklingsprojektet Klub Skabertrang. Aktiviteterne går på tværs af kunstformerne musik, dans og billedkunst. Projektet handler om at skabe mulighed for, at børn kan udfolde deres eget udtryk i kunstneriske processer sammen med andre børn og voksne kunstnere, musikere og performere i inkluderende fællesskaber.

Med denne artikel betragter vi skabelsen af deltagelsesmuligheder som et spørgsmål om frihed og om at muliggøre, at deltagere kan agere som aktive og selvstændigt handlende subjekter, der ikke føler sig overbestemt af andres mål og intentioner. Derfor har vi i undersøgelsen af empirien valgt at trække på Gert Biestas begreber subjektifikation og verdensvendt pædagogik (2020, 2022). I sine beskrivelser af disse begreber knytter Biesta frihedsbegrebet til det at være tiltrukket af og personligt engageret i bestemte verdensforhold. Som eksempel bruger han kunsten og dens evne til at bevæge os og bringe os i dialog med det ukendte. Idet krop og bevægelse som regel har en fremtrædende plads i børns såvel som kunstens udtryksformer, vil vi også have et særligt med blik for det kropslige og ikke mindst det interkropslige i undersøgelsen af, hvordan frihed – eller som vi vælger at kalder det: *bevægelsesfrihed* – opstår.

Indledningsvis præsenterer vi projektets overordnede problemfelt og artiklens konkrete analytiske fokus. Derefter griber vi undersøgelsen an ved at udlægge artiklens teoretiske ramme, som kombinerer væsentlige indsigter ved Gert Biestas eksistentielle teori om subjektifikation og verdensvendt pædagogik med indsigter i interkropslige dynamikker fra kropsfænomenologisk og enaktiv teori. I analysen dykker vi først ned i én eksemplarisk episode på en af klubberne, hvor flere af projektets kendetegn og forskellige perspektiver kommer til udtryk. Efterfølgende hæver vi blikket og bruger analysen fra episoden til at tegne et større mønster bl.a. ved hjælp af kortere eksempler på, hvordan bevægelsesfriheden udøves, begrænses og udfordres i konkrete kropslige interaktioner mellem børn og voksne. Samlet set ønsker vi med artiklen at bidrage til en forståelse af den balancegang, de voksne såvel som børnene står over for, når de med kunsten som omdrejningspunkt i pædagogisk praksis prøver at give hinanden plads til spontanitet og ejerskab samtidigt med, at de tilpasser sig, påvirkes, og udfordres af hinanden i direkte kropslige samspil.

Problemfelt(er)

Forskning og undersøgelser viser, at børn og unge i dag i højere grad end før oplever mistrivsel og sårbarhed (Trivselskommissionen, 2025). Både internationale og nationale studier peger på individualisering, perfektionisme, digitalisering, og et liv i et højere tempo som årsager til et øget præstationspres og flere forekomster af mistrivsel (Curran & Hill, 2019; Petersen, 2016; Rosa, 2014).

Som svar på udfordringerne har partnerne i Klub Skabertrang undersøgt, hvordan man pædagogisk kan udvikle kunstneriske fællesskaber i fritidsklubben, som er præget af ligeværd

og inklusion. Projektet har ikke én bestemt tilgang. Derimod er det et særligt kendetegn, at partnerne på forskellig vis eksperimenterer med nye og anderledes kunstpædagogiske tilgange. De forskellige tilgange omfavnes, diskuteres og udvikles løbende på fællesdage, hvor pædagoger, ledere, kunstnere og forskere mødes. En af hoveddiskussionerne i projektet går ud på, om det vigtigste er at inddrage så mange børn som muligt med fokus på børnenes egen kultur, eller om det snarere er et mål at åbne børns horisonter ved at vise dem nye og anderledes kunstneriske udtryk og processer, uagtet hvor mange børn, der vælger at deltage. En beslægtet diskussion og pædagogisk balancegang ses i rapporten *Præstationsfrigørende pædagogik på det fritidspædagogiske område* (Ringskou et al., 2024), som her handler om frihed over for struktur. Rapporten peger på, at særligt nogle børn har »behov for forudsigelighed og overblik, som kan være svært at få i en praksis præget af frihed og spontanitet, der kan fremstå kaotisk.« (s. 22)

I indeværende nummer af BUKS anlægger Boysen & Pedersen (2026) i en anden artikel et kritisk perspektiv på projektets ofte uforudsigelige processer med fokus på, at børn kan have vanskeligt ved at trives og indgå i sådanne kunstneriske aktiviteter, når meningen ikke altid er tydelig, og aktiviteten ikke er genkendelig. I denne artikel ønsker vi anderledes at belyse episoder i projektet bl.a. med inspiration fra Biesta (2022), der handler om at forstå, hvordan børn også kan åbne sig mod verden og få nye erfaringer, når de forstyrres af et appellerende fælles tredje i form af bevægelsesdynamikker, materialer og kunstneriske tilgange. De to artikler afspejler dermed en del af diskussionen om de forskellige tilgange og forståelser i projektet.

Verdensvendt pædagogik og subjektifikation

Biesta (2022) hævder, at en frihedsskabende pædagogisk praksis grundlæggende set handler om at pege og bevæge børns opmærksomhed ud mod noget i verden, der er engagerende og vigtigt at møde for derefter at lade dette noget gøre sit pædagogiske og uddannende arbejde (Biesta, 2022, s. 187). Biesta kalder dette for verdensvendt uddannelse eller lettere omskrevet verdensvendt pædagogik (Lund et al., 2024). En vigtig forudsætning er, at det pædagogiske arbejde hjælper børnene til at blive opmærksomme på og åbne over for verden gennem konkrete oplevelser, sanseindtryk og følelser (Biesta, 2022, s. 171-191). Biesta understreger i sidste del af sin bog *Verdensvendt uddannelse* den centrale rolle, som bevægelse af kroppen spiller i skabelsen af børns åbning mod verden. Hvis man skal erkende noget nyt, fx noget, der udsender en ny lugt eller et nyt materiale, vil man skulle udsætte sig selv for disse nye verdensfænomener på en kropslig aktiv og sensitiv måde. Man kan fx bruge sin hånd til at vifte små doser af duftkildens lugt op mod næsen, eller aktivt bevæge sine fingre hen over det nye materiale for derigennem at lade hhv. lugten eller materialet handle på og påvirke en. I en Klub Skabertrang-sammenhæng kan man sige, at de voksnes og kunstens opgave er at invitere børnene til med kroppen at afprøve nye, mangfoldige måder at udtrykke sig på i et fællesskab med andre (Pedersen & Boysen, 2026).

En anden vigtig forudsætning for at kunne verdens-vende børn er, at man bringer børnenes frihed eller subjekthed i spil. I praksis vil det fx sige, at børnene gives reel mulighed for at sige ja eller nej, handle eller afstå fra at handle. Kort sagt, at give børnene muligheden for selv at vælge, hvordan de vil leve og eksistere i og med den konkrete pædagogiske situation og verden mere bredt forstået. Det er ikke noget, andre kan gøre for dem, men et spørgsmål om børns selvaktivitet (Biesta, 2022, s. 96) eller selv-bevægelse (Jespersen, 2020).

Subjektifikation handler dog ikke om at lade børnene helt og holdent bestemme selv (fx på baggrund af egne umiddelbare behov) (Biesta, 2020, s. 94-95). Derimod handler subjektifikation om en kontinuerlig, krævende og hårfin balanceakt mellem at lade børns behov og bestemmelser komme til orde samtidigt med, at de forbliver sensitive og åbne over for andres/verdens respons (Biesta, 2020, s. 98). Biesta foreslår tre betingelser, som må være til stede for, at subjektifikation kan opstå: 1) *interruption/forstyrrelser*, 2) *suspension* og 3) *sustenance/understøttelse*.

Børn må forstyrres af verden (Biesta, 2022, s. 50), det vil sige, at deres strøm af intentioner, ønsker, behov og initiativer konfronteres af et givent verdensforholds konkrete udtryk; dets handlinger, materialitet og socialitet m.m. Biesta understreger, at sådanne verdensforstyrrelser ikke først og fremmest appellerer til barnets kognitive eller intellektuelle evner, men trækker en ganske anden del af barnet ind i verden og kalder på en kropslig funderet form for opmærksomhed (Biesta, 2022, s. 99).

En anden betingelse er suspension, som betegner udskydelsen af trangen til at ville nå hurtigt, effektivt og målrettet frem. Suspension understreger vigtigheden af at sænke tempoet og undgå al for megen forudbestemmelse for at give børnene tid og mulighed til at finde ud af, hvordan de kan komme til at møde verden som subjekter (Biesta, 2022, s. 50). Det sker sjældent med det samme, men gradvist, særligt i pædagogiske og uddannelsesmæssige kontekster, hvis hovedformål er at introducere børn til verdensforhold, som de endnu ikke har tilstrækkeligt kendskab til at blive engageret af.

Den tredje betingelse for subjektifikation er sustenance/understøttelse, hvilket kan beskrives som den støtte og næring, pædagoger kan give børn, så de bliver i stand til at forblive i situationer præget af forstyrrelse (Biesta, 2022, s. 50-51). Som eksempel vil børn ofte opleve besvær og frustration, snarere end frihed og engagement, når de forsøger at få greb om fremmede og uvante aktiviteter, eller når de befinder sig i ukoordinerede og hakkende samspil med andre. Som vi i analysen senere vil uddybe, blev det tydeligt, at de konkrete Skabertrang-aktiviteter fremstod anderledes – og for nogle børn særligt krævende – i forhold til de øvrige aktivitetstilbud i fritidsklubben, hvor man fx laver en julekalender i kreaværkstedet til at tage med hjem, spiller brætspil i caféen eller passer en kanin ude i haven (Pedersen & Boysen, 2026).

Bevægelsesfrihed

Med inspiration hentet inden for kropsfænomenologiske og enaktive tilgange (De Jaegher 2019, Sheets-Johnstone, 2011; MacLaren, 2002; Lund & Volshøj, 2022) vil vi forankre ideerne om verdensvendthed og subjektifikation i kropslige handlinger og bevægelse. Biestas ideer introducerer en relationel forståelse af frihed og peger på kroppens grundlæggende rolle, men vi foreslår, at Biestas beskrivelser stadig rummer mulighed for nuancering.

Kropsfænomenologisk og enaktiv teori kan bidrage med dybere indsigt i de dynamiske dimensioner af, hvordan vi kropsligt vender os mod og påvirker hinanden. Eksempelvis peger et begreb som *participatory sense-making* (De Jaegher & Di Paolo, 2007) på, at menneskers interaktion ikke kan reduceres til individuelle handlinger eller hensigter (De Jaegher & Di Paolo, 2007, s. 494). Vi bliver derimod indblandet og sammenfiltret i hinandens liv på en grundlæggende og direkte sanselig måde. Det sker, fordi vi ikke kun oplever hinandens kroppe og bevægelser som blot og bar fysik. De er derimod bærere af intentioner, følelser, stemninger osv. der, når vi omgås andre, trænger ind i og direkte påvirker vores

måder at opfatte og koordinere med verden på (De Jaegher 2019; MacLaren 2002; Lund et al., 2023). Det understreger og tilfører en interkropslig dimension til forståelsen af den åbenhed og følsomhed over for hinanden, som Biesta betragter som en forudsætning for verdensvendtheden.

Et centralt aspekt ved denne forståelse af menneskelig interaktion er, at samspillet mellem mennesker kan blive så gensidigt gennemtrængende, at der opstår kraftfulde, fællesskabte dynamikker, der som et fælles tredje har sit eget liv og en relativ selvstændighed, som ikke kan kontrolleres eller bestemmes af den enkelte deltager alene (Fuchs & De Jaegher, 2009, s. 471). Et godt eksempel er aktiviteter, der udvikler sig legende. Her begynder vi spontant at tilpasse vores handlinger og bevægelser til den måde, legen aktuelt udvikler sig på, dvs. legens egendynamik (Gadamer, 2007). Et godt eksempel er fangeleg, hvor bevægelserne bølger frem og tilbage og enhver bevægelse hos den, der skal fange, sætter modbevægelser i gang hos dem, der skal flygte og omvendt. I sådanne legende situationer er vi ofte vendt mod det, som af Maxine Sheets-Johnstone (2003) karakteriseres som *kinæstetiske melodier*, dvs. kinæstetisk oplevede bevægelsesdynamikker, som er iboende den aktuelle interaktion, og som de interagerende optages af og handler spontant ud fra. Disse bevægelsesmelodier kan forstås som en ustyrlig og relativt fri bevægelseskraft i mellemrummet mellem deltagerne. For at sådanne kræfter kan slippes fri, peger MacLaren (2002) på betydningen af at fastholde åbenhed og sensitivitet for det *andet* (en person, en begivenhed eller en situation). Her må man evne at *lade det være* (letting be), som hun formulerer det. Det handler om at kunne koordinere *med* verdens og den andens handlinger og bevægelser uden at overbestemme men samtidigt på en måde, der hænger tæt sammen med ens egen kropsligt forankrede måde at være i verden på. Dermed peges der på et interkropsligt element, som ikke fremstår tydeligt i Biestas beskrivelser af subjektifikation, men som bør inddrages i forståelsen af, hvad der muliggør, at deltagere kan træde frem og handle som aktive subjekter (Lund & Volshøj, 2022).

Metode

Inden vi præsenterer analyser af episoder fra fritidsklubberne, vil vi i dette afsnit kort berøre undersøgelsens metode.

Artiklen tager afsæt i særligt én episode observeret i forbindelse med forsknings- og udviklingsprojektet Klub Skabertrang (Pedersen & Boysen, 2026). Projektet er en videreudvikling af tidligere Skabertrangsprojekter (Boysen, 2022; Boysen et al., 2022), der har rod i nogle konkrete fritidsklubbers succes med at inspirere børn til at deltage i skabende fællesskaber i de uformelle rum i klubberne. I de første versioner tog projektet afsæt i musikken, og efterhånden blev andre kunstformer som billedkunst og dans inddraget. Det særligt kendetegnende for Klub Skabertrang i 2024-2025 var en procesorienteret og tværæstetisk tilgang med vægt på at følge børnenes idéer og skabe præstationsfrie rum. I projektet indgik to fritidsklubber i efteråret 2024 og en fritidsklub i foråret 2025. Projektgruppen bestod af otte pædagoger, otte kunstnere og kulturskoleundervisere med speciale inden for forskellige kunstformer og tre forskere (herunder Forfatter 1). Ca. fire voksne fra denne gruppe var involveret på hver ugentlige aktivitetsdag i klubberne. Derudover mødtes alle involverede voksne i projektet på to udviklingsdage midt i projektperioden. Forskerne indtog rollen som både medudviklere og undersøgere af aktiviteterne. For Forfatter 1's vedkommende betød det, at han udførte

observationer over 10 projektdage med efterfølgende 10 børneinterviews og 5 interviews med pædagoger/kunstnere.

Observationer blev udført ud fra en etnografisk tilgang (Gulløv & Højlund, 2003), hvor det observerede primært blev dokumenteret gennem noter samt supplerende lyd- og videooptagelser. Interview med de deltagende børn og voksne var til dels semistrukturerede (Kvale & Brinkmann, 2015) men også uformelle og improviserede (Kampmann et al., 2017) fx ved brug af en foto-eliciterende metode (Rasmussen, 2017), hvor børnene ud fra billeder talte om deres oplevelser. Samlet set genererede Forfatter 1 ca. 30 siders feltbeskrivelser, 12 siders interview-transkriptioner og 1 times videomateriale. Al empiri er genereret og opbevaret i forhold til gældende GDPR-regler. Episoden, som danner det primære grundlag for artiklens analyser, foregik en dag i november, nærmere præcis 11 projektdage inde i projektet på en klub på Sjælland.

Både Forfatter 1 og 2 deltog i analyseprocessen. Vores analysestrategi var overordnet inspireret af eksemplarisk metode (Hansen & Ingemann, 2016) og handlede om at bruge eksempler som undersøgelsesgrundlag og erkendelsesform. Vi brugte således empiriske eksempler aktivt til at fremanalysere erkendelse om det almene ud fra det specifikke og ikke blot passivt som evt. illustration af resultater udledt på anden vis. Vi antog, at enkeltstående situationer i sig må rumme »den samfundsmæssige helhed af liv« (Hansen & Ingemann, 2016, s. 19), hvorfor vi læste feltnoterne, lyttede til interviewoptagelserne og gennemså videomaterialet med henblik på at skabe almene overvejelser og erkendelser om kropslige interaktioners betydning for børns frihed i klub-regi. Via sociologisk fantasi (Hansen & Ingemann, 2016, s. 15) samt teoretisk læsning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 305-312) forsøgte vi at udlede og fremskrive betydningen af informanternes kropslige samspil. På denne måde samlede vi en række interessante eksempler. Det primære empiriske uddrag i artiklen er udvalgt, da det på eksemplarisk vis synliggør, hvordan børns bevægelsesfrihed aktualiseres gennem handlinger og bevægelser i samspillet mellem børn, voksne og verden. Det er også udvalgt, fordi det eksemplificerer et kondenseret udtryk af »karakteristiske stile« og »normer« (Keller, 2016, s. 114), som gang på gang viser sig i materialet.

Analyser af bevægelsesfrihedens udøvelse og rammesætning

Vi lægger ud med at gå i detaljer med en bestemt episode på en af klubberne, hvorefter vi zoomer ud for at tegne analytiske mønstre med brug af flere empiri-bidder fra undersøgelsen. Vores fokus er at forstå, hvordan handlinger og bevægelser i samspillet mellem børn, voksne og verden har betydning for deres bevægelsesfrihed. I denne første episode er vi tæt på afslutningen af et forløb. De deltagende børn har sammen med de voksne i klubben besluttet sig for at arbejde hen imod en afsluttende event til den sidste aktivitetsdag. Eventen skal tage form som et elver-univers bestående af forskellige performative oplevelsesrum, som et besøgende publikum skal vandre igennem. Børnene ankommer til klubben på forskellige tidspunkter og går til og fra forberedelserne af eventen.

Skyggespil-episoden



De to billeder er taget under skyggespil-episoden.

I mange af klubbens rum er børn og voksne i gang med forberedelserne. Et sted hænger et opslag med de konkrete arbejdsopgaver og roller til eventen, som den faste deltagende gruppe af børn og voksne har aftalt imellem hinanden. Flere rum skal inddrages, så publikum kan vandre gennem oplevelsesuniverset, og gruppen af børn har fordelt sig på opgaverne. Jeg går ned ad trappen og gennem klubben over til teaterrummet. Her er et vindue åbent, og en dreng står og følger med ude fra. Danseren Troels spørger Gustav, om han vil vise den pædagogiske leder Merete det skyggespil, de har øvet sig på. Oppe på scenen spiller et andet barn på et trommesæt, og Gustav bevæger sig bag scenens forhæng. Man kan se hans skygge danse. Merete siger ord, som Gustav fortolker med sin dans: mystisk, voldsom, forelsket. En pige siger, 'jeg vil også prøve.' Nu joiner en anden dreng Gustav, og de to danser og laver skygger sammen. Merete foreslår: 'I kan jo fortsætte med at sige forskellige ord.' En dreng sætter sig i sofaen og siger 'du skal være glad, Gustav. Sur. Overrasket. Gustav, du skal være forelsket', og drengen løber nu selv op på scenen og laver en position. I højtalerne lyder noget gentagende elektronisk musik. En tredje dreng kommenterer fra sofaen: 'fuld, stiv, underlig'. Han kigger op på skyggerne, imens han sidder hoppende i sofaen. Der er nu fire drenge på scenen, og de bliver ved med at øve skyggespillet.

Pædagogen Morten kommer ind og spørger drengene, hvilke opgaver de vil lave som forberedelse til den snarligt planlagte event. Gustav: 'måske tror jeg gerne, at jeg vil danse lidt i skyggedansen.' Felix har lagt sig i sofaen. Morten siger til ham: 'kunne du tænke dig en rolle, lige nu er det som om du ikke vil være med.' Felix siger: 'joeh' og kravler ned under flyglet. En tredje dreng spørger Felix, om han vil være købmand eller vagabond. De taler videre: 'Kunne du være gnom eller dværg?' En dreng har tændt for en video på sin telefon og leder efter inspiration. En dreng siger rettet imod scenen med skyggespillet: 'en elver, der er blevet sindssyg.' Morten går beslutsomt op til scenen og siger til børnene, idet han trækker forhænget fra, at 'hvis ikke I har aftalt at spille trommer på dagen, så skal der ikke spilles nu.' Et øjeblik efter siger Morten alligevel henvendt til alle i rummet, at der

faktisk godt kunne være lidt livemusik og trommer sammen med den anden musik, der tidligere er blevet forberedt og indspillet af nogle af de andre børn.

I episoden ser vi børnene midt i forberedelserne til en event, hvor de tilsidesætter de planlagte opgaver og roller for i stedet at lade sig opsluge af rummets muligheder. Med et trommesæt på scenen og teaterlys på et lyst forhæng opstår en improvisatorisk, løssluppen bevægelsesaktivitet bestående af trommeslag, skyggespil og stikord. Der er også andre bevægelsesudtryk på spil, fx når en dreng sidder og hopper i sofaen under skyggespillet, eller når børnene bevæger sig ind ad vinduet, under flyglet eller bag ved forhænget.

Børnene i episoden deltager med forskellige udtryk og former for engagement. Gustav finder ud af, at han rigtig gerne vil danse bag forhænget og kaster sig ud i ekspressive bevægelser. Han genererer nye idéer til gruppens fælles event. Gustav ser ud til at blive optaget af de muligheder, som installationen giver ham for at udtrykke sig med bevægelse. Vi tolker, at placeringen af lyset i forhold til Gustav, imens han er retvendt mod det hvide forhæng, gør ham opmærksom på sig selv og sine bevægelser på en anden måde, end han er vant til, eller når han står over for et spejl. På forhænget bliver hans bevægelser til let tågede og ansigtsløse silhuetter. Hans bevægelser er også delvist anonymiserede for dem, der kigger på forhænget fra den anden side. Selvfølgelig ved de godt, at det er Gustav, der står deromme, men til forskel fra en situation, hvor han dansede direkte foran dem, er der i kraft af installationen tilført et lag af tilsløring, som ser ud til at æstetisere og forunderliggøre Gustavs bevægelser. Vi tolker, at det er med til at *forstyrre* og *suspendere* almindelig sansning og bestemmelse af bevægelserne, hvilket ser ud til at få børnene til at bringe sig selv på spil i situationen. Allermest tydeligt er det hos drengen, der giver stikord, imens han ivrigt hopper op og ned i sofaen eller hos Gustav, som bliver optaget af at tilpasse sine bevægelser til de stikord, som de andre i rummet udfordrer eller *forstyrrer* hans dans med. Han synes direkte og spontant at lade stikordene forme sine bevægelser. Den kunstneriske installation synliggør mellemrummet mellem deltagerne gennem projiceringen af mødet mellem stikord og bevægelser på forhænget og er dermed med til at fremhæve og *understøtte*, at deltagerne fastholdes i et gensidigt engagement og fælles tredje. På den måde kan det hævdes, at installationen bidrager til, at Gustav og flere af de andre deltagere bliver verdensvendte, dvs. optaget af bevægelserne på forhænget. Det tyder desuden på, at installationen muliggør og tilskynder en form for participatory sense-making, hvor der ud af samspillet af handlinger og bevægelser opstår et fælles tredje, som ingen af parterne fuldstændigt ejer (Pedersen & Lund, 2024, s. 69-70), samt at dette fælles tredje *understøtter*, at situationen opleves appellerende og engagerende (subjektiverende).

I episoden er det ikke kun børnene, som forstyrres af verden. Pædagogen Morten kan siges at blive forstyrret og udfordret af det ekspressive udtryk og de nye påfund, som børnene frembringer med de materialer, de har for hånden (trommesæt, skyggespil, sofa, åbent vindue, etc.). Børnene viser Morten nye måder at gribe situationen an på, og efter lidt tid går han med på legen og åbner mulighed for, at trommespil kan blive en del i den kommende event.

Fræk rapsang og fængende bevægelsesmelodier

I det følgende prøver vi med den foregående skyggespilsepisode at nuancere, hvordan bevægelsesfrihed opstår ved at trække på andre eksempler fra undersøgelsen. I det første eksempel, som foregår tidligere på efteråret og i en mere undersøgende fase af projektet, viser børnene flere forskellige, kropslige deltagelsesformer i de kunstpædagogiske aktiviteter. Eksemplet er også blevet behandlet i en anden artikel af Pedersen (2025).



De tre billeder viser dele af et forløb med en maledanseaktivitet.

Der er sat en højtaler op midt på græsset. To musikere har lavet alternative instrumenter, fx en bas ud fra en balje fra laden, og danseren Janne er ved at klargøre en maledanseaktivitet, som særligt en gruppe piger vælger at deltage i ved at iklæde sig malerdragter og kaste sig ud i en stopdans med maling på et udstrakt lagen. De fleste drenge holder sig i første omgang i baggrunden, bl.a. på en legeplads med et stort net i enden af haven. Men deres kroppe er rettet mod aktiviteterne, fx står to drenge med den ene hånd grebet fat i nettet og hænger lidt i den ene hofte, imens de kigger på. Efter maledanseaktiviteten er afsluttet, får musikerne startet et musikbeat, og musikpædagogen Sanne inviterer drengene til at deltage ved med stor stemme og musikalitet at synge og rappe 'kom og vær med!'. En dreng tager mikrofonen og siger med langt mindre melodiøsitet i stemmen 'jeg hedder Oliver, skibidi toilet 69.' Drengen giver mikrofonen videre til en af de andre drenge, som på tilsvarende vis råber: 'En stor diller ', 'ind i revnen'. Sanne siger til dem, at det kan de gøre bedre, og synger: 'der var en dreng, som havde utrolig god fantasi, så hvad skete der så?', og hun giver mikrofonen videre til en dreng, som siger 'der var en pik.' Mikrofonen går på omgang: 'jeg vil gerne kys', 'skibidi toilet'.

I denne situation ser vi en gruppe drenge, hvis opmærksomhed tydeligt tiltrækkes af musikken og Sannes sang/rap. Denne musikalske invitation og tilbuddet om at rappe i mikrofonen formår at trække drengene fra en perifer tilskuerrolle til centrum af aktiviteten, hvor de med deres kroppe og stemmer deltager aktivt og går i afprøvende dialog med verden og den aktivitet, de er en del af. Det gør de ved at udtrykke sjofle og populærkulturelle ord. Dette bidrag kan dels tolkes som en udfordring eller forstyrrelse af det udtryk, de voksne gerne vil have dem til at forfølge og en afprøvning af, hvad der i situationen er tilladt. Dette kan dels tolkes som en måde, hvorpå drengene forsøger at bygge bro til og understøtte deres egen deltagelse i en noget uvant musikalsk situation og udtryksform. Deres ironiserende og selv-distancerende udtryk kan således forstås som et forsøg på at balancere en erfaret vanskelig

verdenssituation – det, Biesta betegner som *den vanskelige mellemzone* (Biesta, 2022, s. 101) – som de på den ene side oplever sig personligt tiltrukket af, men som de på den anden side endnu ikke føler sig helt fortrolige med. Selv om kvaliteten af drengenes æstetiske udtryk kan diskuteres, tyder det på, at rap-musikken og mikrofonen, ligesom det var tilfældet med forhænget i episoden med Gustav, hjælper drengene med at blive selv-aktive og bringe deres subjekthed i spil, samt at blive verdens-vendte og optaget af et indbyrdes fælles tredje.

Det sidste eksempel fra en tredje klub peger ligeledes på, hvordan børns opmærksomhed og deltagelse kan orienteres og tiltrækkes ved måden, de voksne udtrykker sig på med krop og bevægelse:

Danseren Troels og klubmedarbejderen Annika har skabt en rute i gymnastiksalen, hvor man med en tus i hånden og ved hjælp at handleord på gulvet, løber, hopper og ruller hen over redskaberne igennem rummet, imens man i bevægelse tegner på de ophængte papirer. 'Kom med', siger Annika til nogle børn, og med en tus i sin hånd, laver hun en drejning, så en skulderbevægelse og bevæger sig derefter resolut mod en madras, hvor hun laver en kolbøtte og efterfølgende springer højt og med udstrakt arm tegner en streg på papiret på væggen. Tre børn er lige i hælene på hende og efterligner hendes dans lidt forskudt. Nogle børn går i gang med at vise andre børn ruten, og de danser igennem flere runder. En pige står og twister længe med sine hofter, imens hun med tusser i hånden tegner mønstre på et papir. En dreng kommer ind og gennemfører ruten på et minut, og på vej ud ad rummet siger en af de voksne: 'Så har du været med i Skabertrang.'



De to billeder viser to rum med danse- og tegneaktiviteten.

Igen ser vi vidt forskellige måder, børnene vælger at udtrykke sig på. Der er de tre børn, som inspireret af Annikas bevægelser og udtryk med bevægelser og tus-pen prøver at følge Annikas *bevægelsesmelodi* (Sheets-Johnstone, 2003) med egen krop. Der er det ene barn, som kun flygtigt besøger salen, men alligevel får en måske ny og anderledes oplevelse med at bevæge sin krop, før han vender tilbage til klubbens andre tilbud. Og der er pigen, som i længere tid er fordybet i gentagne, hofte-tvistende bevægelser og tegner mønstre på det opsatte papir på bordet. Dette viser, hvordan en pædagogs konkrete kropslige men samtidigt flygtige bevægelsesudtryk kan tegne en tiltrækkende retning ind i rummet (Lund, 2017; 2020), som

børnene kan støtte sig op ad, og som de, selv om udtrykket hurtigt har fortonet sig, kan forme deres udtryk og bevægelser ud fra men også frit kan vælge, hvornår de vil og ikke vil handle i overensstemmelse med. Man kan således forstå Annikas forevisning som et kortvarigt synligt, men herefter usynligt kinæstetisk spor eller en fængende bevægelsesmelodi, der bliver ved med at hjemsøge rummet og børnenes ageren grundet det aftryk, forevisningen har sat i deres kropsligt forankrede hukommelse (Sheets-Johnstone, 2003). En anden mulig tolkning kan være, at netop sammensætningen af dansebevægelser, forcering af redskaber og tegning med tus på vægophængte papirer bidrager til, at dansen ikke kommer til at handle om det enkelte barns bevægelser – og dermed en potentiel øget selvbevidsthed – men i stedet forskyder børnenes opmærksomhed mod de dynamikker, der opstår i mødet med redskaberne og tussens bevægelse på væggen (Lund et al., 2023; Pedersen, 2024). På denne måde synes børnenes dans at foregå på en personlig involveret og verdensvendt måde.

Samlet set viser ovenstående, at bevægelsesfrihed kan udøves på forskellig vis i relationerne mellem børn og voksne. Vores analyser peger på, at materialerne, bevægelsesdynamikkerne og kunsten spiller en central rolle, idet de i sig selv trækker og lokker forskellige bevægelser ud af børnene og således udgør et vigtigt element i skabelsen af bevægelsesfrihed. Som vi i det følgende vil udforske nærmere, forudsætter dette dog også, at de voksne professionelle må balancere mellem at lade børnene freestyle, og indimellem give ny retning til børnenes initiativer.

Pædagogens balancegang

I artiklen har vi været optagede af at udlægge en relationel forståelse af bevægelsesfrihed; med andre ord, den oplevelse at kunne bestemme over sine handlinger og bevægelser men samtidigt også sensitivt lade sig bestemme af omverdenens reaktioner – for derved at kunne indgå i et levende mellemværende mellem hinanden og verden. Vi afslutter artiklen med mere overordnet at diskutere, hvordan pædagogen/den voksne bør interagere med børn for at muliggøre, at børn og unge inviteres ind i gode fællesskaber med hinanden og verden, hvor et sådant levende mellemværende kan opstå.

I den tidligere præsenterede skyggespil-episode var det Forfatter 1's umiddelbare indtryk, at pædagogen Morten i første omgang afbrød en impulsiv danseaktivitet, hvor børnene formåede at glemme tid og sted i tråd med Klub Skabertrang-projektets principper om at prioritere processen og det umiddelbare frem for et traditionelt produkt (Pedersen & Boysen, 2026). Men som forsker, der kun træder ind i rummet kortvarigt, kan det være svært at danne sig det fulde billede over, hvad der ligger bag de forskellige aktørers handlinger. Efterfølgende har vi ved at tale med Morten om episoden fået indblik i det ansvar, han følte for børn, som ikke var til stede i situationen samt hans rolle som en balancerende rammesætter af et pædagogisk miljø, der skal kunne skabe trivsel for alle klubbens børn. Morten reflekterer på denne måde over episoden:

Min opgave er at hjælpe dem [børnene] med at samle trådene og rette deres ideer hen mod et fælles mål […]. Hvis jeg ikke griber ind og retter deres deltagelse og aktivitet hen mod det, der i fællesskab er blevet aftalt, kan jeg risikere, at projektet falder til jorden, eller nogle bliver kede af, at tingene pludselig er blevet ændret, uden de er blevet inddraget. Hvis jeg er alt for streng og styrer projektet for hårdt, vil børnenes deltagelse ikke nå

de samme højder, som de kunne opnå ved større frihed […]. Så det gælder om at være insisterende på, at vi skal opnå noget i fællesskab, samtidig med at kunne gribe, at der pludselig er nogle som eksempelvis spiller trommer, og at inkludere det ind i de strukturer, vi skaber sammen. (mail-korrespondence med Morten)

Vi lægger mærke til, at Morten her skitserer et dilemma, der ikke blot synes at kendetegne den pågældende episode, men er noget, som Morten indimellem står i, når han arbejder med åbne, kunstneriske aktiviteter i klubben. Dilemmaet består på den ene side af at ville frisætte børnenes aktiviteter og lade dem udtrykke sig på egne måder og på den anden side af at holde fast i en aftalt fælles retning og måske endda en retning, som Morten per erfaring ved eller tror vil være god for børnene at bevæge sig i.

Ifølge Biesta handler en subjektiverende og verdenscentreret pædagogik om at bringe børns subjekthed i spil, hvilket til dels handler om at give dem mulighed for at udtrykke sig med deres eget udtryk. Men som Biesta understreger, kan det ikke stå alene. Et langt sværere skridt er nemlig at påvirke børnene i retning af den *rette* måde at udtrykke sig på (Biesta, 2020, s. 56). Ikke alle udtryk er lige gode, fx det at udtrykke sig racistisk, destruktivt eller selvcentreret. Således handler subjektiverende og verdensvendt pædagogik også om at påvirke børn i retningen af udtryk, der understøtter, at børnene kan eksistere *godt*, individuelt og kollektivt, i og med verden (Biesta, 2020, 56-57). Mortens overvejelser tyder på, at han er opmærksom på at skulle balancere mellem på den ene side børnenes spontane udtryk, og på den anden side kollektivet, fx andre børn, der ikke er til stede, men har været med til at udvikle den givne aktivitet hidtil.

Morten har en fornemmelse for, at det *gode* handler om at gå i retningen af det, som tidligere er blevet aftalt i børnegruppen. Han frygter, at de andre børn, der ikke er til stede i situationen, skuffes, hvis drengene får alt for frie hænder til at ændre på det planlagte udtryk. Det forklarer hans umiddelbare og beslutsomme afbrydelse af drengenes trommespil. På den anden side viser Morten også sans for, at en al for streng håndhævning af den aftalte retning risikerer, at drengene mister interessen, hvilket udtrykkes i hans hurtigt korrigerende og reparerende handling i form af den efterfølgende invitation til, at trommespillet måske godt kan være en del af det æstetiske udtryk. Mortens handlinger udtrykker – ligesom det bl.a. også foreslås af Biesta – en relativistisk og kvalificeret frihedsforståelse (Biesta, 2022, s. 98), hvilket vil sige, at børnenes frie udtryk sker i og med hensyntagen til situationen (specifikt) og verden (mere generelt) og ikke løsrevet herfra.

Ifølge MacLaren (2002) involverer frihed et *mutual letting be* (s. 197), en gensidig laden være; det vil sige en fælles indsats, hvor de interagerende på niveau af deres umiddelbare kropslige måde at være i verden på, giver hinanden plads og rum til at (med)bestemme. Det kan være med til at forklare Mortens indledningsvise reaktion. For en mulig tolkning af situationen er, at drengenes spontane påfund begynder at forstyrre Mortens (og andre af klubbens børns) umiddelbare forventninger til, hvordan rummet skal lyde og hvad, det skal invitere til. Morten markerer hermed sin og de ikke-tilstedeværende børns kropsligt forankrede historie og spontane måde at indtage og tilgå rummet på. Mortens efterfølgende korrektion kan ses som et forsøg på at åbne situationen igen og vise, at han i en vis grad har i sinde at give plads til drengenes spontane påfund og således deres umiddelbare måde at være i verden på. Sammenlagt kan disse to reaktioner måske forstås som en tilskyndelse til,

at drengene bliver sensitive over for det oprindelige bevægelsesudtryk i rummet og til en vis grad lader det være.

Endelig peger eksemplet på, at det pædagogiske arbejde med at sætte retning for børns udtryk kan være en rodet proces, som præges af kropslige og affektive overensstemmelser og uoverensstemmelser. Episoderne i Klub Skabertrang belyser det dilemma og den balancegang, som pædagogen såvel som børnene står over for, når de forsøger at bøje sig mod hinanden, og koordinerer og transformerer deres forskellige måder at være i verden på for at kunne rumme hinanden på inkluderende vis.

Konklusion

Bevægelsesfrihed i Klub Skabertrang er ikke kun et spørgsmål om, at det enkelte barn oplever at være fri til at gøre hvad som helst, men i lige så høj grad et spørgsmål om, at aktiviteten, som børnene er i færd med, bliver fri og levende – og dermed begynder at gøre noget med og bevæge børnene. Det sker, når børnene gribes af mulighederne i rummet; lyset, forhænget, musikken, mikrofonen, hinanden og lader sig opsluge, udfordre og begejstre med deres kroppe og bevægelser.

Med artiklen viser vi, hvordan bevægelsesfrihed i forbindelse med eksperimenterende og tværæstetiske aktiviteter i fritidsklubben afhænger af den måde, man kropsligt forholder sig til og udtrykker sig på over for hinanden. I denne kropslige og sanselige dialog mellem kroppe skabes betingelserne for at blive vendt mod verden og opleve subjektifikation. Artiklen peger i denne forbindelse på opståelsen af kraftfulde mellemrumsdynamikker og deres betydning for, at børn får lyst til at engagere og bringe sig selv i spil i tværæstetiske aktiviteter. Artiklens analyser understreger desuden, at æstetiske udtryk og kunstneriske installationer kan noget særligt i forhold til at tiltrække og fastholde børns opmærksomhed mod sådanne mellemrumsdynamikker. Fx når projiceringen af Gustavs bevægelser på forhænget både konkretiserer, æstetiserer og forunderliggør interaktionen mellem stikord og dans. Endelig peger analysen på, hvordan pædagogen/den voksne bør interagere med børn for at muliggøre, at børn og unge inviteres ind i gode fællesskaber med hinanden og verden, hvor et sådant levende mellemværende kan opstå. Her understreges betydningen af en fælles indsats, hvor de interagerende på niveau af deres umiddelbare kropslige måde at være i verden på, giver hinanden plads og rum til at (med)bestemme.

Med disse analyser supplerer vi fund fra tidligere forskning (Pedersen & Lund, 2024), hvor vi bl.a. viser betydningen af at arbejde med særlige bevidsthedsstyrende foranstaltninger og indramninger. En særlig indramning kan være med til at nedtone eller omdirigere børn og unges gensidige bevidsthed til mellemværender og dermed nedtone oplevelsen af at blive set og vurderet af andre og evt. føle sig udstillet. Mere generelt knytter vores analyse an til nyere pædagogisk forskning, som fx *thing-centred pedagogy* (Vlieghe & Zamojski, 2019), der peger på betydningen af, at uddannelse og pædagogik fokuserer på, at pædagogisk personale og børn/unge samles om noget i verden, der bliver centrum for deres fælles opmærksomhed og har værdi i sig selv. En sådan pædagogisk tilgang ser ud til at kunne understøtte, at der opstår fordybelse og koncentration, dannes midlertidige fællesskaber, og åbnes mulighed for dannelsesprocesser ved, at deltagerne engageres i og makker rundt med konkrete sagsforhold i verden. Vi ser derfor et potentiale for yderligere forskning i pædagogisk praksis, der henter inspiration fra krops- og bevægelsesorienterede teorier og begreber (fx enaktiv teori), og undersøger, hvad det vil sige at være kropsligt subjekt i dynamiske pædagogiske kontekster.

Referencer

Biesta, G. (2020). *Letting art teach* (2. udg.). ArtEZ Press.

Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden* (J. Wrang, overs.). Klim.

Boysen, M. S. W. (2022). *Indsatsevaluering af projektet Skabertrang*. Professionshøjskolen Absalon.

Boysen, M. S. W., Sørensen, P. W., Rold, M., & Thorsen, T. (2022). *Indsatsevaluering af Skabertrang 2*. Professionshøjskolen Absalon.

Boysen & Pedersen (2026). Det fritidspædagogiske kunstnerkollektiv. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, 42*(74).

Curran, T. og Hill, A. P. (2019). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological bulletin, 145*(4), 410-429. https://doi.org/10.1037/bul0000138.

De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5

De Jaegher, H. og Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 6*, 485-507. https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9

De Jaegher, H., Preiser, R., & Cuffari, E. C. (2025). Paradoxical practices of being with others: Some experiential dynamics at play while interacting across differences. *Language Sciences*, *111*, 101731.

Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 8(4), s. 465-486. https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, overs.; 2. udg.). Academica.

Gulløv, E. og Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.

Hansen, B. B. & Ingemann, J. H. (2016). Introduktion til at se verden i et sandkorn. I B. B. Hansen & J. H. Ingemann (red.), *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode* (s. 11-23). Samfundslitteratur.

Jespersen, E. (2020). Selvbevægelse. I O. Lund & J.-O. Jensen (red.), *Sans for bevægelse – Livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 189-204). København: Hans Reitzel Forlag.

Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Keller, K. D. (2016). Det metodologiske begreb om det eksemplariske. I B. B. Hansen & J.H. Ingemann (red.), *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode* (s. 95-120). Samfundslitteratur.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lund, O. (2017). Being pulled into the drama: How early childhood educators motivate children by way of bodily contact and movements. *American Journal of Educational Research*, 5(12), 1200-1207.

Lund, O. (2020). Lidenskab: lidenskabelige bevægelser i pædagogisk praksis. I O. Lund & J.-O.
Jensen (red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 149–167). Hans Reitzels Forlag.
Lund, O., & Volshøj, E. S. (2022). Bevægelsesfrihed: Hvad kan pandemien lære os om frihed i bevægelsespædagogiske kontekster? *Forum for Idræt*, *37*(1), 153-171. https://doi.org/10.7146/ffi.v37i1.131537
Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W., & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning: en bevægelsesfilosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, *43*(3), 197-213. https://doi.org/10.23865/nse.v43.3935
Lund, O., Blume, M. F. W., & Jensen, J.-O. (2024). Bevægelsespraksisser i dagtilbud. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, *8*(2), 81-90. https://doi.org/10.7146/fppu.v8i2.150379
Maclaren, K. (2002). Intercorporeality, intersubjectivity and the problem of »letting others be«. *Chiasmi International: Trilingual Studies Concerning Merleau-Ponty's Thought*(4), 187-210.
Pedersen, L. D. (2024). *Legende bevægelser i et koreografisk perspektiv: designbaserede undersøgelser af danse- og bevægelsespraksisser på pædagoguddannelsen*. AU Library Scholarly Publishing Services. https://doi.org/10.7146/aul.529
Pedersen, L. D. (2025). Børns universer på kanten af åbne, kreative og tværæstetiske aktiviteter i fritidsklubber. *Tidsskrift for Æstetik og Pædagogik*, *3*(1), 56-70. https://tidsskrift.dk/taep/article/view/162084/203704
Pedersen, L. D. og Lund, O. (2024). »Det skal ikke se rigtigt ud«: Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, 40*(68), 53-74. https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143604
Pedersen, L. D., & Boysen, M. S. W. (2026). *Klub Skabertrang – Midtvejsevaluering*. Professionshøjskolen Absalon.
Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
Rasmussen, K. (2017). Det foto-eliciterede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Warming (red.), *Interview med børn* (s. 109-126). Hans Reitzels Forlag.
Ringskou, L., Matthiesen, N., Brinkmann, S. og Szulevicz, T. (2024). *Præstationsfrigørende pædagogik på det fritidspædagogiske område*. https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/presse/nyheder-2024/dokumenter/praestationsfrigoerende-paedagogik-i-sfoer-og-klubber-kan-forbedre-trivsel.pdf
Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (M. Visby, overs.). Hans Reitzels Forlag.
Sheets-Johnstone, M. (2003). Kinesthetic memory. *Theoria et Historia Scientiarum*, 7, (1), 69-92.
Sheets-Johnstone, M. (2003). Kinesthetic memory. Theoria et Historia Scientiarum, 7,(1), 69-92.
Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement*. John Benjamins Publishing Company.

Trivselskommissionen. (2025). *Kort om Trivselskommissionens afrapportering*. Trivselskommissionen. https://www.uvm.dk/media/ep1ga0yl/250224-kort-om-trivselskommissionens-afrapportering.pdf

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching* (Vol. 11). Cham: Springer International Publishing.

Biografier

Lars Dahl Pedersen er ph.d. og adjunkt ved Professionshøjskolen Absalon. Han er en del af forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« og er i sin forskning særligt optaget af kroppen som kreativ, improviserende og skabende. Ud over en kandidatgrad i fænomenologi og bevidsthedsfilosofi fra Københavns Universitetet i 2016 har han en baggrund som udøvende moderne danser og koreograf uddannet fra Den Danske Scenekunstskole i 1999. Han er bl.a. forfatter til ph.d.-afhandlingen »Legende bevægelser i et koreografisk perspektiv. Designbaserede undersøgelser af danse- og bevægelsespraksisser på pædagoguddannelsen« (2024).

Ole Lund er ph.d. i idræt og lektor på pædagoguddannelsen på VIA University College. På VIA er han tilknyttet forskningsprogrammet »Krop, idræt og bevægelse« ved Forskningscenter for Pædagogik og Deltagelse. I sin forskning er han særligt optaget af de sanseligt og emotionelt oplevede dynamikker og kræfter, som opstår i det kropslige møde mellem mennesker og som den enkelte deltager mærker og bliver påvirket af, selvom man har svært ved at beskrive, hvad der sker og hvorfor. Generelt undersøger Ole krop og bevægelse som centrale aspekter i den pædagogiske verden og hvordan det danner udgangspunkt for menneskers erkendelse, læring, leg, lidenskab, frihed, udvikling og dannelse.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Thomas Thorsen og Claus Fromberg

Musikalske frirum i dagtilbud – Vi bygger da et trommesæt

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan musikalske frirum i dagtilbud kan etableres og forhandles i spændingsfeltet mellem struktur og frihed. Med afsæt i to praksisfortællinger analyseres, hvordan pædagogers positioneringer og børns deltagerstrategier former deltagelse, initiativ og musikalsk meningsskabelse. Analysen viser, at tydelig rammesætning kan understøtte fælles engagement og differentierede deltagelsesformer, mens åbne formater giver rum for børns egne initiativer og videreførelse af musik i leg. Samtidig synliggøres pædagogiske dilemmaer knyttet til balancen mellem åbenhed og ansvar, herunder inddragelse og håndtering af børns musikalske verdener og kulturelle referencer. Artiklen bidrager med en begrebslig præcisering af musikalske frirum som forhandlede og tidsligt udstrakte praksisser, hvor pædagogiske initiativer, børns musikalske invitationer og pædagogisk dømmekraft gensidigt skaber både potentialer og dilemmaer.

Nøgleord: musikalske frirum; deltagelsesmuligheder; positioner; musikalske invitationer; pædagogisk dømmekraft

Indledning

Denne artikel undersøger, hvordan pædagoger og børn sammen kan skabe musikalske frirum i hverdagen i dagtilbud. Med begrebet musikalske frirum forstås situationer, hvor børn oplever æstetisk fordybelse, handlefrihed og deltagelse i musikalske aktiviteter, der både kan rumme faste strukturer og åbne muligheder. Frirummet er ikke et »voksenfrit« sted, men en arena for musikalsk handling, hvor børn og voksne kan mødes i et samspil, der potentielt kan videreføres og transformeres ind i børns egen leg. I en dagtilbudskontekst eksisterer frirummet samtidig som en del af institutionens hverdag med pædagogiske rammer og strukturer.

Musikpædagogiske praksisser i dagtilbud forbindes ofte med organiserede musikaktiviteter, der understøtter fællesskab, aktiv deltagelse og medbestemmelse, men rejser i praksis også spørgsmål om rammesætning, grænser og voksenansvar. Artiklen undersøger derfor, hvordan pædagogiske frirum omkring musik kan etableres og forhandles i en institutionel hverdag, og hvordan dynamikker i børns og pædagogers roller og positioner udspiller sig. Frirumsbegrebet anvendes ikke som et normativt ideal om »mest mulig frihed«, men som et analytisk og problematiserende begreb, der kan skærpe opmærksomheden på både muligheder og modsætninger. En central antagelse er, at frihed i pædagogisk praksis må forstås situeret og relationelt. Det skyldes bl.a., at friheden ved at udtrykke sig musikalsk i en dagtilbudskontekst som oftest indebærer, at nogen lytter og/eller er musikalsk medskabende, hvilket peger på, at det musikalske frirum også eksisterer i og med en gensidig afhængighed.

Med afsæt i to udvalgte praksisfortællinger er det således artiklens formål på diskuterende vis at bidrage til forståelsen af de potentialer og dilemmaer, som musikalske frirum i dagtilbud kan indebære, herunder de pædagogiske dilemmaer, der opstår i spændingsfeltet mellem struktur og frihed og forhandlingen af roller og positioner i det musikalske samspil. På tværs af eksisterende forskning peges der allerede på betydningen af pædagogers positioneringer, børns deltagerstrategier og balancen mellem struktur og frihed i æstetiske processer. Artiklen bidrager imidlertid med en analytisk præcisering af, hvordan musikalske frirum konkret etableres og forhandles i praksis som relationelle og situerede processer, og hvordan de i nogle tilfælde rækker ud over den initierede aktivitet og videreføres i børns egen leg.

Empirien i artiklen stammer fra Børnehuset Hjortkær, der sammen med syv andre dagtilbud rundt om i landet i 2025 har været en del af udviklingsprojektet Musikken som løftestang i dagtilbud. Projektet, der er støttet af Partnerskab for Børneforskning, har arbejdet med at udvikle og afprøve musikpædagogiske tiltag på nye måder i institutionernes hverdag. Artiklens to forfattere arbejder henholdsvis som lektor og forskningsmedarbejder på Professionshøjskolen Absalon (forfatter 1) og som pædagog i Børnehuset Hjortkær (forfatter 2). Førstnævnte har været tovholder på hele projektet. Kombinationen af et indefra-perspektiv, der bygger på kendskab til sted og børn, og et udefra-perspektiv, der bygger på observationer og børneinterviews, giver mulighed for både nærhed og analytisk distance i undersøgelsen.

Børnehuset Hjortkær er en integreret daginstitution i Vindinge (Roskilde Kommune) med 76 børn fordelt på to vuggestue- og tre børnehavegrupper. Institutionen er inspireret af Reggio Emilia-pædagogikken og arbejder med børns mange udtryksformer og bæredygtighed, blandt andet gennem brug af genbrugsmaterialer i skabende processer og temaforløb. Hjortkær ligger tæt på Roskilde-bydelen Musicon, hvor Rockmuseet og Roskilde Festivals

Højskole danner en lokal kulturkontekst, som også præger forældregruppen og børnenes kendskab til Roskilde festivalen og musik generelt. I projektet Musikken som løftestang i dagtilbud har Hjortkær særligt undersøgt, hvordan de kan arbejde med at udvide børns deltagelsesmuligheder i musikalske aktiviteter, og hvordan pædagogerne på forskellig vis kan understøtte dette.

Artiklen præsenterer først den teoretiske ramme og dernæst undersøgelsesmetoden. Herefter analyseres to praksisfortællinger med henblik på at undersøge, hvordan musikalske frirum etableres, forhandles og afgrænses i konkrete situationer i dagtilbud. Artiklen afrundes med en diskuterende analyse og en opsamling af de vigtigste fund. Med afsæt i begrebet musikalske frirum som analytisk ramme bidrager artiklen samlet set til en præcisering af, hvordan musikalske praksisser kan forstås som relationelle, forhandlede og tidsligt udstrakte processer, der i spændingsfeltet mellem struktur og frihed kan skabe musikalsk mening på tværs af forskellige arenaer i dagtilbuddets hverdag.

Teoretisk ramme

Den teoretiske ramme bygger på Sørensens (2015) udlægning af pædagogens roller i æstetiske processer, på Holgersens (2002) beskrivelse af børns deltagerstrategier i musikaktiviteter samt Egense et al. (2025) og Thorsen (2024) forståelse af musikpædagogikken som en vekselvirkning mellem faste rammer og frihed og mellem pædagogers initiativer og børns invitationer.

Merete Sørensen (2015) peger med afsæt i dramapædagogik i dagtilbud på, at pædagoger kan indtage forskellige positioner i æstetiske læreprocesser: som igangsættere, deltagere, medundersøgere og tilskuere. Rollen er ikke fast, men forhandles i praksis, og pædagogens evne til at skifte position er afgørende for, om børn får plads til at udforske, lege og udtrykke sig. I en musikalsk sammenhæng kan pædagogen fx starte et musikforløb, træde et skridt tilbage for at give plads til børns improvisation eller indgå som ligeværdig musikalsk medspiller. Det kan være ved at introducere en ny sang (igangsætter), synge med (deltager), undres sammen med børnene over en mærkelig tekst (medundersøger) eller blot ved at lytte, når børnene selv synger eller digter videre på sangen (tilskuer).

Sven-Erik Holgersens (2002) tilbyder med sit begreb deltagerstrategier (reception, imitation, identifikation og elaboration) et analytisk blik på børnenes roller og deltagelse i musikaktiviteter. *Reception* handler om, at barnet observerer og lytter, uden nødvendigvis selv at handle. *Imitation* handler om, at barnet gentager eller afprøver det, de oplever. *Identifikation* handler om, at barnet begynder at gøre musikken til sin egen, mens *elaboration* handler om, at barnet videreudvikler og skaber nye (musikalske) udtryk. Strategierne kan i nogle sammenhænge ses som en progression, men også som fleksible roller, børn naturligt bevæger sig imellem i musikalske aktiviteter og fællesskaber.

Holgersens beskrivelse af børns deltagerstrategier og Sørensens forståelse af pædagogers roller og positioner belyser den dialektik, der præger et musikpædagogisk (fri)rum: Pædagogens åbenhed og fleksibilitet i rollevalg kan bevirke, at børn bevæger sig mellem reception og elaboration, mens børns initiativer omvendt kan invitere pædagogen til at skifte position. Sørensen peger ligeledes på det spændingsfelt, der er mellem børns egne oplevelser og de kulturelle æstetiske former, de trækker på fra pædagoger, forældre, medier m.m. Hun

beskriver, at børn bruger og transformerer kulturelle mønstre i et »dialektisk spændingsfelt mellem egne oplevelser og samfundsgivne æstetiske udtryksformer« (Sørensen, 2015, s. 115).

Begrebet *musikalske invitationer* (Egense et al., 2025) kredser om at se børns musikalske handlinger som invitationer til at møde dem i musikken og gå i musikalsk dialog. Det fordrer, at pædagoger har en åben og nysgerrig tilgang til at forstå og møde børn med udgangspunkt i børnenes musikalske meningsunivers. Samtidig peger Egense et al. på, at det fordrer entreprenante pædagoger, der har mod til at gå forrest og igangsætte musikalske praksisser, så børn møder og får øjnene op for musikalske mulighedsrum. Dette indrammer musikpædagogikkens dobbelte natur, der på den ene side bygger på struktur og disciplin og på den anden side fordrer frihed og improvisation (Husen, 1996; Thorsen, 2021, 2024). Denne dobbelthed er ifølge Sørensen (2015) central for pædagogens arbejde med æstetiske praksisser. Ved at mestre en balance mellem styring og åbenhed kan pædagogen skabe rum, der inddrager børnenes spontane udtryk i en pædagogisk ramme, der er legende, sanselig og social. Et beslægtet perspektiv findes hos den britiske forsker i tidlig musikpædagogik Susan Young. Young (2005; 2016) peger på, at små børns musikalske udtryk ofte udfolder sig som spontane, multimodale og improvisatoriske handlinger vævet sammen med leg og bevægelse i hverdagssituationer snarere end i afgrænsede musikaktiviteter.

Samlet set peger den eksisterende forskning på centrale dimensioner i musikalske og æstetiske processer, men i mindre grad på, hvordan disse konkret forhandles i situerede praksisser, og hvordan de kan få betydning på tværs af aktiviteter og arenaer i den pædagogiske hverdag. Artiklen adresserer dette ved at præcisere musikalske frirum som relationelle, forhandlede og tidsligt udstrakte praksisser.

Undersøgelsesmetode

Artiklen bygger på en fokuseret og praksisnær undersøgelse af musikpædagogiske aktiviteter i et dagtilbud. Undersøgelsen har ikke til formål at levere repræsentative beskrivelser af musikpædagogik i dagtilbud generelt, men at udvikle analytisk forståelse gennem eksemplariske situationer. Episoderne er strategisk udvalgt, fordi de indfanger de spændinger, artiklen undersøger, og dermed gør frirummets betingelser, modsætninger og dilemmaer analytisk synlige. Formålet er således ikke at beskrive et fænomens udbredelse eller at påvise og generalisere effekten af bestemte indsatser, men at bidrage til en analytisk og teoretisk præcisering af, hvordan musikalske frirum etableres, forhandles og udvikler sig i praksis.

Undersøgelsen er gennemført som et kortvarigt og fokuseret feltstudie i Børnehuset Hjortkær i forbindelse med et musikforløb faciliteret af pædagogen (forfatter 2). Over tre besøg á 1–2 timer observerede forskeren (forfatter 1) aktiviteterne og gennemførte ved det sidste besøg semistrukturerede gruppeinterviews (Kvale & Brinkmann, 2009) med små børnegrupper (2–4 børn) på legepladsen. Observationerne udgør undersøgelsens primære empiriske grundlag og har fokus på aktiviteternes rammesætning, pædagogiske positioneringer og børnenes deltagelsesformer, herunder skift i initiativ, tempo og samspil samt de situationer, hvor struktur og åbenhed forhandles i praksis.

Børneinterviewene varede typisk ca. 5 minutter og blev gennemført med børn, der havde lyst til at deltage og var til stede i situationen. Spørgsmålene tog afsæt i børnenes egne beskrivelser, og børnene kunne til enhver tid afbryde eller trække sig. Interviewene fungerer som et supplerende børneperspektiv på aktiviteterne, herunder hvad børnene oplever som

meningsfuldt, sjovt eller begrænsende, men indgår ikke som primær empiri i delanalyserne. Observationer og interviews er gennemført med afsæt i en etnografisk tilgang og dokumenteret gennem samtidige feltnoter (Hammersley & Atkinson, 2007). Feltnoter og observationer er efter hvert besøg suppleret med pædagogens refleksioner og drøftet mellem forfatterne med henblik på at identificere centrale situationer og dilemmaer.

Undersøgelsen hviler på et insider–outsider-perspektiv (Dwyer & Buckle, 2009; Herr & Anderson, 2015), hvor pædagogen bidrager med situeret viden om børn, sted og praksis, mens forskeren tilfører analytisk distance. I forlængelse heraf er vores forståelse af forholdet mellem teori og praksis inspireret af en abduktiv tilgang (Timmermans & Tavory, 2012), hvor empiriske iagttagelser fortolkes i dialog med eksisterende teorier med henblik på at identificere mønstre, der udfordrer, nuancerer eller videreudvikler disse. Tilgangen har samtidig lighedstræk med casestudiet, som kan anvendes til at udvikle og raffinere gængse opfattelser inden for et givent felt (Flyvbjerg, 2020).

Afsættet for analysen er to praksisfortællinger (Mørch, 2004) skrevet af pædagogen og bearbejdet i dialog med forskeren med henblik på at præcisere sekvenser, tidsforløb og centrale overgange samt at sikre overensstemmelse mellem situeret erfaring og observationer. Praksisfortællingerne fungerer som artiklens empiriske omdrejningspunkt og danner grundlag for en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvor tematiske mønstre identificeres og holdes op imod den teoretiske ramme med henblik på ikke blot at illustrere, men også at videreudvikle den. De to første delanalyser arbejder primært inden for den teoretiske ramme, mens den diskuterende analysedel peger ud over denne ved at tydeliggøre frirummets indre spændinger og dilemmaer og dermed bidrage til en videreudvikling af forståelsen af pædagogiske frirum. Af forskningsetiske hensyn er der arbejdet med anonymisering og med løbende opmærksomhed på børnenes deltagelse og samtykke i situationerne, hvor de til enhver tid kunne trække sig.

Praksisfortællinger og delanalyser
Fortælling 1: Fredagsrock



Fredagsrock i Børnehuset Hjortkær (Fotograf: Felicia Chantelle Jebro)

Det er fredag formiddag i Børnehuset Hjortkær, og der summer af børneliv omkring den midlertidige scene. Guitar, mikrofoner, højttaler, hjemmelavede shakere og trommer af murerspande er gjort klar. Nogle børn har taget plads ved trommerne, andre står med store skovle, som de leger, er guitarer. Pædagogen Claus træder op på den lille scene bygget af mælkekasser og en træplade og råber i mikrofonen: »Er I klar til fredagsrock?« Børnene svarer »Jaah!«, men Claus spørger igen: »Jeg spurgte, ER I KLAR!?« Denne gang lyder børnenes svar endnu højere »JAAAAHH«, og Claus falder dramatisk bagover, så børnene bryder ud i latter.

Området foran scenen er opdelt i to zoner, der er markeret med ringe af bildæk. En zone forrest for dem, der vil være helt tæt på, og en bagved for dem, der vil deltage lidt på afstand og mere forsigtigt. I forreste zone står også 6-7 børn med trommer og shakere sammen med pædagoger, der spiller med. Bagved står andre børn og pædagoger klar. Musikken starter med sangen Bjørnegymnastik, og børnene svinger arme og bevæger sig, mens de synger. Stemningen stiger, og børn og pædagoger synger, hopper og griner sammen. Senere følger sanglegen »Alle de mange mus«. Claus lister ned blandt børnene som katten, mens børnene synger og lister som mus. Da rytmen skifter, springer han frem, og børnene jubler.

Mod slutningen af fredagsrocken kommer flere børn på skift op på scenen, hvor de har aftalt med Claus, at de skal synge sange fra årets børne MGP. Nu er det børnene, der har en mikrofon og er i centrum. Backingtracket starter, og foran børnene begynder mange af deres børnehavevenner og de voksne at danse og synge med.



Sang fra scenen ved fredagsrock (Fotograf: Claus Fromberg)

Delanalyse

Fredagsrock er et eksempel på, hvordan rammesætningen både kan være tydelig og fleksibel på én gang. Den tydelige struktur med scenen, zonerne, de kendte sange og pædagogernes deltagelse skaber tryghed, genkendelighed og forventning hos børnene. Zonerne fungerer som differentierede deltagelsesrum, hvor børn selv kan placere sig og regulere intensiteten af deres deltagelse. I den forreste zone kan man leve sig fuldt ind i sang og bevægelse (identifikation), mens den bagerste zone muliggør en mere afventende eller ikke artikuleret deltagelse (reception). Nogle børn, særligt de mindste, bevæger sig også momentvis helt væk fra koncertområdet, men vender tilbage igen af sig selv. Helt oppe ved scenen spiller to pædagoger rytmer på henholdsvis trommer og shakere, og 6-8 børn efterligner med stor koncentration de voksne (imitation). Rammen er også åben for børns aktive medskabelse og improvisation, når et barn prøver sig frem og fx starter en ny trommerytme (elaboration), som pædagogen efterligner. Den fleksible dimension ligger i, at børnene frit kan bevæge sig mellem zoner og roller (fx spille instrument) og dermed deltagelsesstrategierne reception, imitation, identifikation og elaboration (Holgersen, 2002).

Pædagogernes roller skifter også dynamisk undervejs. Claus indtager indledningsvis rollen som igangsætter (Sørensen, 2015), når han kalder børnenes energi og engagement

frem gennem mikrofonen og ved at iscenesætte humoristiske momenter (»falder bagover« af begejstring). Han etablerer et musikalsk fællesskab, hvor børnene motiveres til at synge, råbe, svare og handle kropsligt. Efterhånden som aktiviteten udfolder sig, bevæger Claus sig over i deltager- og medundersøgerrollen (Sørensen, 2015), særligt i sanglegen »Alle de mange mus«, hvor han fysisk træder ned blandt børnene og bliver en del af legen. Her bliver relationen mere ligeværdig, og Claus' position ændres fra at være leder til medspiller. Samtidig ser vi, at andre pædagoger skifter positioner afhængigt af børnenes initiativer. Nogle fungerer som deltagere ved at spille med, andre som tilskuere, der understøtter børns improvisation. Disse skift skaber en pædagogisk dynamik, hvor børns og voksnes roller hele tiden forhandles i nuet.

I den sidste del af fredagsrocken, hvor børnene tager scenen og mikrofonen og synger sange, de selv har valgt i dialog med Claus, bliver pædagogerne primært tilskuere, som anerkender børnenes udtryk og går med ind i deres musikalske verden. Dette viser en dobbelt bevægelse, hvor pædagogernes musikpædagogiske tiltag åbner mulighedsrum for børnene, der sender musikalske invitationer retur, som igen inviterer pædagogerne til at ændre deres position (Egense et al., 2025). Fredagsrocken eksemplificerer på den måde, hvordan en tydelig men fleksibel rammesætning kan understøtte forskellige musikalske frirum, hvor pædagoger og børn pendler mellem struktur og frihed. Børnene har mulighed for at være én af mange, der synkroniserer sig i det fælles musikalske flow, og/eller de kan træde frem, performe og eksperimentere med musikalske udtryk, der både skaber fælles og personlige musikalske oplevelser.

Fortælling 2: Lyd og fælles Beat – Vi bygger da et trommesæt

Samtidig med Roskilde Festivalen holder Hjortkær sin egen lille musikfestival, og på en scene konstrueret af diverse kasser afholdes hver formiddag en musikaktivitet på legepladsen. To af formiddagene opstiller det pædagogiske personale trommer (murerspande), pander, gryder, shakere m.m. i en rundkreds foran scenen. Børnene får at vide, at de må spille med på alt de kan finde (på legepladsen), der laver lyd. På scenen sidder to pædagoger med henholdsvis en bas og nogle digitale drumpads. De starter et beat og musikken går i gang. Børnene begynder at tromme med på spande, pander, brædder m.m. Indimellem rapper pædagogen Claus til beatet »Jeg hedder Claus – hvad hedder du«, hvorefter mikrofonen holdes hen til børnene. Nogle af de større børn opfanger rytmen og synger »Jeg hedder L«, mens andre blot siger deres navn. Beatet, rytmerne og flowet fastholdes i en lille halv time. Undervejs går børn til og fra kredsen og det hele foregår i en afslappet atmosfære i det dejlige solskinsvejr.

Da aktiviteten gentages dagen efter, er der en dreng (fem år), som gerne vil synge. Han får en mikrofon og begynder at synge »når jeg sidder alene med min guitar«. Det er en af sangene fra MGP, og børn og voksne spiller og synger med. Mod slutningen får børnene lov at prøve de digitale drumpads. Et kvarters tid efter den fælles musikseance er slut, går to drenge i gang med at løfte plastickasser, spande og metalgryder fra det udendørs legekøkken hen til området ved scenen. De bygger og kommunikerer ivrigt, og da vi spørger drengene, hvad de laver, svarer den ene dreng: »Kan du ikke se det? – vi bygger da et trommesæt«. De to drenge spiller, bygger om og udforsker mulighederne. Trommesættet falder sammen et par gange, men bygges op igen. Legens omdrejningspunkt er trommerne, men drengene snakker også om andre ting, mens de leger musik.



Vi bygger da et trommesæt (Fotograf: Claus Fromberg).

Delanalyse

I denne fortælling inviterer det pædagogiske personale børnene til at deltage i et mere eksperimenterende musikalsk fællesskab, der handler om at opdage lyde og finde et fælles beat. De voksne starter som igangsættere, men laver hurtigt positionsskifte, så de sammen med børnene primært er deltagere og medundersøgere i den legende æstetiske proces (Sørensen, 2015). Lyd/beat-aktiviteten har en åben struktur, hvor der ikke er noget rigtigt eller forkert, og hvor børn og voksne i samspil kan påvirke det fælles musikalske udtryk. Der er ingen deltagelsespligt og flere børn går til og fra undervejs. Den åbne struktur får nogle børn til at miste interessen hurtigt. Nogle af børnene har måske haft en forventning om et andet udtryk, baseret på deres tidligere oplevelser med musikaktiviteter (som fredagsrock) i institutionen? Altså en tydelig ramme og en voksen performer, som er styrende og guidende for strukturen i musikaktiviteten.

Børnenes roller og deltagelse skifter også løbende i aktiviteten. Mange børn har særligt i starten en imiterende position, hvor de efterligner de voksnes rytmer og idéer. I løbet af seancen fordyber de fleste sig og tager ejerskab i musikken, og mange børn opdager nye lyde og rytmer og videreudvikler dermed det fælles udtryk. Særligt drengen, der gerne vil synge, repræsenterer et skift i roller og deltagerstrategier, da han på eget initiativ bringer egne erfaringer i spil, og dermed inviterer både pædagoger og de andre børn ind i hans musikalske univers. En musikalsk invitation (Egense et al., 2025), som det pædagogiske personale tager imod. På den måde ser og oplever vi, at børnene veksler mellem deltagerstrategierne imitation, identifikation og elaboration (Holgersen, 2002). Lyd/beat-aktiviteten har et langt mindre performativt element end fx Fredagsrock, og der ses kun i få sekvenser børn og pædagoger,

der indtager deltagerstrategien reception eller positionen tilskuer. Balancen mellem fast struktur og frihed er samtidig anderledes end til fredagsrock, der i høj grad er styret og sigter mod en fælles oplevelse på tværs af institutionen. Lyd/beat-aktiviteten kredser i højere grad om det skabende og improviserende – en ramme, der kalder på leg og medbestemmelse, men som også kan være diffus for nogle børn.

Da de to drenge efterfølgende bygger deres eget trommesæt, tager de lyd- og rytmeuniverset fra fællesaktiviteten med ind i deres egen leg og går i gang med en selvinitieret æstetisk undersøgelse. Dette kan ses i forlængelse af Youngs pointe om, at små børns musikalske udtryk ofte udfolder sig som spontane og multimodale handlinger vævet sammen med leg og bevægelse, der potentielt videreføres og udvikles på tværs af situationer (Young, 2005). Drengene efterligner først elementer fra aktiviteten, men videreudvikler og skaber en ny musikalsk arena. De bevæger sig i legen mellem roller som opfindere, musikere, instrumentbyggere og udvikler med afsæt i pædagogernes oprindelige ramme deres helt eget musikalske frirum. Set i lyset af Sørensen (2015) bliver dette et eksempel på, hvordan pædagogernes balancegang mellem at gå forrest og inspirere, og samtidig understøtte åbenhed og nysgerrig virkelyst, kan skabe grobund for børnenes egne legende æstetiske processer.

Diskuterende analyse: Frirummets indre (pædagogiske) dilemmaer

Som nævnt i indledningen fungerer frirumsbegrebet i denne artikel ikke som samlebetegnelse for musikaktiviteter, der er succesfulde og problemfri, men som et analytisk blik, der gør det muligt at få øje på det spændingsfelt, som musikpædagogisk praksis i dagtilbud også er. Det interessante er således ikke blot, at (og hvordan) frugtbare musikalske frirum kan opstå og etableres, men hvad der sker, når frirumsintentioner møder institutionelle normer, børnekulturelle udtryk og pædagogisk ansvar. Artiklen spørger således til de potentialer og dilemmaer, som musikalske frirum i dagtilbud kan indebære, herunder i særdeleshed de pædagogiske dilemmaer, der opstår i spændingsfeltet mellem struktur og frihed og forhandlingen af roller og positioner i det musikalske samspil. Med afsæt i dette spørgsmål vil vi i den følgende diskussion forsøge at nuancere eksisterende teoretiske perspektiver.

De to praksisfortællinger peger på, at musikalske frirum i dagtilbud udfolder sig og antager forskellige former i spændingsfeltet mellem tydelige rammer/struktur og frihed/improvisation. I dette dialogiske krydsfelt kan pædagoger skabe rammer og fundament for, at børn både kan deltage (også uartikuleret), udforske og selv skabe musikalsk retning og mening. Det synes i den forbindelse vigtigt, at både børn og pædagoger kan (og får mulighed for) at indtage dynamiske roller og indgå i et fælles mulighedsrum, der i den konkrete kontekst ses som et samspil mellem pædagogers positionering, børns deltagerstrategier og de kulturelle og kropslige udtryk, som musikken kalder frem.

Fredagsrock eksemplificerer, hvordan en tydelig struktur og en performativ ramme kan skabe et kollektivt musikalsk fællesskab, hvor mange børn oplever begejstring og fælles energi i det musikalske udtryk. I interviewene siger børnene bl.a.: »Jeg kan bedst lide at hoppe« og »vi synger rigtig meget med«, hvilket afspejler den glæde og kropslige udfoldelse, der kan iagttages på »koncertpladsen« til fredagsrock. At pædagogens (Claus) igangsættende og styrende rolle opleves som både tryg og motiverende fremgår tydeligt i børnenes udsagn: »Claus har lært os alle sangene« og »han er vores bedste musikmand«. Claus fremstår som en drivkraft, der gennem kropslig energi, humor og nærvær viser, at det

er sjovt at være med og »give den gas« – også når han i ny og næ spiller eller synger forkert. Fredagsrock-formatet rummer mulighed for, at børn kan indtage forskellige positioner og måder at deltage på. De kan træde tæt på scenen, danse, spille instrumenter, men også bevæge sig længere væk og primært lytte. »Forrest er det lidt højt«, siger et barn, mens et andet udtaler »jeg synger ikke altid med«, hvilket sammen med observationer peger på, at børnene har forskellige tilgange og oplevelser af fredagsrock. Børnene kan dog i høj grad selv regulere deres deltagelsesniveau, og de to zoner på »koncertpladsen« bliver derved et fysisk og symbolsk billede på børns mulighed for og ret til at deltage på forskellige måder, uden at den ene form udelukker den anden.

For flere børn er det performative element det, de ser mest frem til ved fredagsrock. »Det sjoveste er at synge i mikrofon«, siger et barn og en i interviewgruppen tilføjer: »Vi synger næsten altid sammen på scenen«. Børnene, der oftest synger sammen to og to eller i større grupper, har aftalt med Claus, hvad de skal synge, og med deres sangvalg bringer de egne kulturelle erfaringer (sange og musikgenrer fra hjemmet og medierne) med ind i børnehavens fælles musikunivers. På den måde elaborerer børnene og er med til at sætte retningen på fredagsrock. Der opstår også konflikter i forbindelse med sangvalg og optræden. »Vi bliver nogle gange uvenner om, hvad vi skal synge«, siger et barn, hvilket peger på, at de små sceneoptrædener også er et rum for sociale forhandlinger og positioneringer. Mange børn vil gerne optræde, så det er nødvendigt at lave en liste inden fredagsrocken, hvilket samtidig gør det svært at åbne op for, at nogle børn spontant får lyst til at synge i mikrofon. Hermed opstår et opmærksomhedspunkt omkring, hvordan (og om) der kan findes plads til at imødekomme disse umiddelbare initiativer og invitationer fra børnene.

Ovenstående giver anledning til pædagogiske overvejelser og justeringer, der må tages i øjeblikket. Hvordan bibeholdes den gode fællesskabsoplevelse for alle, og hvordan får børnene, der skal synge på scenen, en oplevelse af stemning og opbakning, når det er deres tur? Det er en balance og vurdering hver gang, hvor særligt Claus skal fornemme det pædagogiske rum og energien på dagen. Det fordrer også, at den samlede personalegruppe bakker op og aktivt indtager roller, der understøtter det fælles flow i børnegruppen og det enkelte barns oplevelse.

I forhold til den performative dimension og inddragelsen af børnenes egne musikalske referencer kan der peges på to pædagogiske dilemmaer. Det første består i, at nogle børn først og fremmest bliver optagede af at »være på«, fremfor at være en del af det musikalske fællesskab. Den pædagogiske rammesætning af fredagsrock med et koncertformat med forskellige aktivitetsformer (primært fælles sang- og bevægelsesaktiviteter) giver imidlertid en genkendelig kadence, der gør det muligt for børnene at være i fokus som en del af en helhed. Der er en gensidig afhængighed mellem de optrædende børn og dem, der ser til og synger med foran scenen. »Er I der Vindinge«, er det første to optrædende piger råber fra scenen, og børn og voksne svarer begejstret: »JAAAH«, ligesom de gjorde til Claus i starten af seancen. Den tydelige struktur og opbygningen bliver dermed både en platform og en nødvendig forudsætning for, at børnene kan udfolde sig som performere i et afgrænset tidsrum, hvor deres individuelle udtryk anerkendes som en vigtig del af en fælles helhed hos både pædagoger og de øvrige børn. Og de performende børn udstråler i deres optræden og udtalelser, at dette er et musikalsk frirum for dem.

Det andet dilemma kredser om inddragelse af børnenes musikalske universer i det pædagogiske rum. Når børn bringer deres musikalske referencer ind i dagtilbuddet, forhandler de egne kulturelle verdener med institutionens æstetiske og etiske rammer – hvilket i udgangspunktet er frugtbart og ønskværdigt (Sørensen, 2015). Men hvad gør pædagoger, hvis børnene vil synge fx Tessa eller Suspekt (eller for den sags skyld Onkel Reje), hvor sproget og tematikken bryder med dagtilbuddets normer? Et barn siger i et interview: »Vi elsker at synge K-pop, men man skal faktisk være 10 år«. Børnene i interviewet syntes tydeligt, det var spændende at fortælle om lidt »forbudte« sange. Her bevæger vi os på kanten af det dialektiske spændingsfelt, hvor voksne møder børns invitationer, og potentielle fri- og mulighedsrum kan åbne sig. Men ikke alle invitationer kan imødekommes, og dilemmaet opstår, når pædagogiske intentioner om medbestemmelse og frirum møder musikalske invitationer, som pædagogerne oplever som uønskede, forstyrrende eller upassende. Analysen peger på, at frirum i sådanne situationer ikke kan forstås som fravær af pædagogisk styring, men som et spørgsmål om pædagogisk dømmekraft, hvor pædagogen både må kunne anerkende børns smag og udtryk og samtidig tage ansvar for fællesskabets rammer og institutionens pædagogiske værdier. Håndteringen af dilemmaet peger således (igen) på at finde balancen mellem åbenhed og pædagogisk rammesætning – at lytte til børnenes referencer og tage dem alvorligt, men samtidig sikre en tryg og inkluderende æstetisk ramme, som pædagogerne (der har definitionsmagten) kan stå inde for. På den måde kan børnenes invitationer til deres musikalske præferencer og kulturelle referencer forstås som afsæt for en løbende pædagogisk stillingtagen i et foranderligt kulturelt landskab. De åbner for faglige drøftelser af sprogbrug, normer og aktuelle børnekulturelle udtryk i den lokale institution og peger på betydningen af at skabe sammenhæng mellem børnenes erfaringer uden for og inden for dagtilbuddets rammer.

I den anden fortælling om lyd/beat-forløbet ser vi, hvordan et åbent format skaber andre muligheder for deltagelse og musikalske frirum. Når pædagogerne hurtigt bevæger sig fra at være igangsættere til roller som deltagere og medundersøgere, åbnes rum for børns egne idéer og initiativer. Episoden, hvor en dreng får mikrofonen og synger en MGP-sang, viser, hvordan børns musikalske invitationer kan omforme en aktivitet og give retning i det musikalske samvær. Når pædagoger tager imod en sådan invitation og følger barnets idé i en fælles kontekst, opstår muligheden for en gensidig udveksling af initiativer og invitationer, og en etablering af et fælles musikalsk frirum. I den konkrete aktivitet giver det vedvarende Beat og den fælles udforskning af lyd og diverse alternative instrumenter børnene en konkret og kropslig adgang til musikken. Mange af børnene er længe fordybet i at tromme og opdager, hvordan deres egen rytme påvirker helheden. Denne kropslige, rytmiske dimension opleves efterfølgende i børnenes egen leg.

I de to drenges byggeproces af et trommesæt er lyd/beat-universet flyttet med ind på legepladsen, hvor drengene gør det til deres eget projekt og genstand for udforskning. Pædagogerne blander sig ikke og interagerer ikke, kun som (usynlige) tilskuere. Alligevel er pædagogerne (og den fælles musikalske oplevelse, børnene har haft med dem) tilsyneladende nærværende for børnene. Da Claus nærmer sig og spørger dem, hvad de laver, svarer de »Kan du ikke se det? Vi bygger da et trommesæt« på en måde, der indikerer, at det må han da nok kunne forstå, med den fælles musikalske oplevelse, de har haft sammen. Og dette er ikke et enkeltstående tilfælde i institutionen. Pædagogerne oplever generelt, at pædagoginitierede og styrede musikalske aktiviteter åbner op for børnenes egne initiativer og lege, og de ser, at børnene efterfølgende udforsker og afprøver musikken i andre kontekster og situationer.

Sammenholdt viser analysen, at pædagogens rolle i skabelsen af musikalske frirum for børn ikke blot handler om at rammesætte og igangsætte processer og aktiviteter, men også om at kunne indtage fleksible, deltagende og understøttende roller. Roller, der er åbne for børns musikalske initiativer og invitationer, og roller der med nærvær (og nogle gange fravær) muliggør børnenes skift mellem deltagerstrategier og inddrager børnenes perspektiver og initiativer. Analysen peger på, at børnene både søger struktur og frihed. De nyder trygheden ved kendte sange og pædagogens iscenesættelse og deltagelse, men de søger også rum til improvisation, performance og videreførelse af musikken i egen leg. Det er i dette dialektiske spændingsfelt mellem vokseninitieret og børnecentreret musikalsk praksis, imellem struktur og improvisation, at forskelligartede musikalske frirum opstår og får deres pædagogiske og æstetiske værdi.

Opsamling

Med eksemplerne fra Børnehuset Hjortkær har artiklen illustreret, hvordan musikalske frirum kan etableres, forhandles og afgrænses i konkrete musikalske situationer og samspil. Fredagsrock eksemplificerer, hvordan en genkendelig struktur med fællessange, energifyldte aktiviteter med bevægelse og leg samt børnenes egne optrædener giver børn lyst til at deltage og mulighed for at træde frem på egne præmisser. Lyd/beat-forløbet synliggør, hvordan et åbent og eksperimenterende format giver adgang til en kropsligt forankret fordybelse og gør det muligt for børn at påvirke det fælles musikalske udtryk.

Analysen af praksisfortællingerne peger på, at musikalske frirum opstår og kan bruges som analytisk redskab i situationer, hvor pædagogers positioneringer og børns deltagerstrategier får mulighed for at bevæge sig, skifte og gensidigt påvirke hinanden. Frirum fremstår her som noget, der skabes i praksis gennem invitationer, respons og pædagogisk dømmekraft. Samtidig viser analysen, at frihed i musikalske aktiviteter ikke alene handler om at kunne udtrykke sig, men også om at blive mødt og lyttet til i et fællesskab, hvor andre børn og voksne er medskabende. Frirummet indebærer dermed også en gensidig afhængighed, og dets kvalitet er betinget af, at børn kan deltage på forskellige måder og med forskellig intensitet, og at der kan skiftes mellem deltagelsesformer. Et vigtigt perspektiv er desuden, at musikalske erfaringer ikke nødvendigvis er forankret i konkrete aktiviteter, men kan forplante sig videre i børns egne lege. Det peger på, at frirum også kommer til syne som fortsatte musikalske mulighedsrum, hvor børn omsætter, viderefører og omformer elementer fra det fælles musikalske arbejde i nye sammenhænge, som i eksemplet med drengene og trommesættet.

Samlet set bidrager artiklen med en mere præcis forståelse af musikalske frirums form, tidslighed og dilemmaer i relation til eksisterende forståelser i forskningsfeltet. Analysen viser, at musikalske frirum ikke er givet på forhånd, men etableres og forhandles i konkrete pædagogiske situationer, formes i spændingsfeltet mellem struktur og frihed og i nogle tilfælde rækker ud over den initierede aktivitet ved at blive videreført og transformeret i børns egen leg. Dermed udfordres en implicit forståelse i feltet, hvor musikaktiviteter primært behandles som afgrænsede forløb, og der peges i stedet på musikalske frirum som relationelle og tidsligt udstrakte praksisser.

Pædagogisk arbejde med musikalske frirum rummer samtidig dilemmaer og er forbundet med vurderinger og ansvar. Spørgsmål om, hvilke musikalske udtryk der kan få plads, hvordan fællesskabet beskyttes, og hvornår pædagogen bør træde frem eller tilbage,

fremstår ikke som afvigelser fra frirummet som pædagogisk praksis, men som en del af dets betingelser. Artiklen peger dermed på musikalske frirum som relationelle, forhandlede og tidsligt udstrakte praksisser, hvor pædagogiske initiativer, børns invitationer og pædagogisk dømmekraft gensidigt skaber både potentialer og dilemmaer i det pædagogiske arbejde med musik.

Referencer

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider–outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 8*(1), 54-63. https://doi.org/10.1177/160940690900800105

Egense, J., Pallesen, S. K., & Thorsen, T. (2025). Musikpædagogisk entreprenørskab i dagtilbud. *Kognition & Pædagogik*, 35(138), 16-25.

Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 497-520). Hans Reitzels Forlag.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. udgave). Routledge.

Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.

Holgersen, S.-E. (2002*). Mening og deltagelse: Iagttagelse af 1-5-årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Husen, M. (1996). Det fælles tredje: Om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. I B. Pécseli (red.), *Kultur & pædagogik* (s. 218-232). Munksgaard/Rosinante.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Mørch, S. I. (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger*. Academica.

Sørensen, M. C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven* (ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.

Thorsen, T. (2021). Når musikalske fællesskaber sætter spor i den pædagogiske hverdag i dagtilbud. *Danish Musicology Online,* Særnummer – Musikkens fællesskaber, 151-165.

Thorsen, T. (Red.). (2024). *Musikken i pædagogikken: Pædagogens grundbog i arbejdet med musik*. Akademisk Forlag.

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory, 30*(3), 167-186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Young, S. (2005). Musical communication between adults and young children. I D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves, *Musical communication* (pp. 281-299). Oxford University Press.

Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21. https://doi.org/10.1177/1321103X16640106

Biografier

Thomas Thorsen er cand.pæd. i didaktik (musikpædagogik) og lektor ved Professionshøjskolen Absalon, hvor han er en del af forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Han har i mange år undervist og arbejdet med musik i dagtilbud, folkeskole samt musik- og kulturskole. Han er særligt optaget af musik- og kunstpædagogiske praksissers betydning for børns fællesskaber og dannelse og har i den forbindelse skrevet og bidraget til en lang række artikler og kapitler, bl.a. som fagredaktør og hovedbidragsyder i bogen »Musikken i pædagogikken« (2024).

Claus Fromberg er uddannet professionsbachelor som pædagog fra Hovedstadens Pædagogseminarium i 2007 og er ansat i den integrerede daginstitution Børnehuset Hjortkær i Roskilde Kommune. Han har mange års erfaring fra dagtilbudsområdet og er særligt optaget af positioner og samspil mellem pædagoger og børn. De seneste år har Claus haft et udvidet fokus på pædagogens rolle i at skabe motiverende fællesskaber med fleksible og variable deltagelsesmuligheder for børn. Claus arbejder dagligt med sang og musik som en integreret del af sin pædagogiske praksis, og han deltager i forskningsnetværket »Musik i Dagtilbud«.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Vibeke Frost Laursen, Mette Rold og Hanne Hauer

Frirum som sansende pædagogik – Wauu-oplevelser med 4E i alkymistprojektet

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan forskere og pædagoger udvikler et alkymistforløb, der forbinder science med kunstneriske og sanselige møder. Her forstås alkymi som en pædagogisk ramme, der gør det legitimt at arbejde undersøgende med materialers forvandlinger. Gennem processer med ægtempera, køkkenkemi, ler, kridt og kul opleves, hvordan materialer »svarer igen« og dermed driver spørgsmål, eksperimenter og skaben frem. Udgangspunktet er en langsom og sansende pædagogik, hvor materialer, steder og relationer har egenværdi og hvor børn ikke ses som tabula rasa, men som subjekter, der er medskabende. Projektet fortolkes med 4E-kognition, der samtidig bruges som didaktisk tankemodel i tilrettelæggelsen: Embodied – aktiviteterne skal kalde på krop og sanser. Embedded – stedet skal gøres til en medspiller. Enaktive – børn får lov at undersøge gennem handling og mærker modstand. Extended – redskaber og medier stilles til rådighed og erfaringer flytter ind med kunstneriske processer.

Nøgleord: pædagogik; didaktik; embodiment; materialitet; kunst; science

»Hvor forsvinder farverne hen om natten?«, undres tre drenge i farveeksperimentet

Udsagnet fortæller om et *frirum*, hvor der er givet plads til børns forundringer, udforskninger og *wauu*-oplevelser. Farvernes mystik bliver her metafor for det frirum, som vi i denne artikel forbinder med alkymien og det pædagogiske arbejde i en SFO. Frirum forstås som et fænomen, der opstår i situationer hvor pædagogikken i øjeblikke åbner op for resonerende rum, som sætter børn og pædagoger fri af tempo og mange skift. Der tages et opgør med underholdningslogikken: *»hvad kan man lave i dag?«,* for i stedet at give plads til fordybelse, sanselige udforskninger og nye opdagelser i det pædagogiske mulighedsrum. Med andre ord en langsom og sanselig pædagogik. Alkymien som pædagogisk projekt udfolder sig i 2023 og 2024 på en ombygget bondegård – *Gården* – der gennem mange år har været og stadig er SFO for 200 børn. Vi er to forskere fra Professionshøjskolen Absalon, som deltager sammen med Gården i forskningsprojektet *»Alkymister, superhelte og andre videnskabsfolk«*. Sammen med pædagogerne på stedet har vi fået til opgave at tilrettelægge et alkymistforløb, hvor vi tager afsæt i de muligheder som stedet allerede lægger op til. Vi har fokus på steder, hvor børn og voksne bliver berørte, engagerer sig og får mulighed for at svare igen i mødet med materialer og de andre. Frirum forstås derfor ikke som fravær af rammer, men derimod som tilrettelagte åbninger, der gør plads til verdens (og materialers) egen stemme og dermed til det uforudsigelige og meningsfulde (Højskolebladet, 2021).

Artiklens formål er at undersøge, hvordan et alkymistisk og kunstnerisk science-forløb kan fungere som et sansende pædagogisk mulighedsrum, hvor børn kommer i resonerende kontakt med materialer, steder og naturfænomener. Artiklen bidrager også med et begrebsapparat til at beskrive, hvad der faktisk sker, når børn får tid, materialer og et sted, der kan *svare igen*.

Undersøgelsens metoder

Med en abduktiv tilgang tager vi afsæt i de processer og erfaringer, der allerede er sket og som har genereret forskellige materialer og observationer (Boysen, 2025; Sunesen, 2020). På denne baggrund består det empiriske grundlag for analysen af den ene forskers feltobservationer, der efterfølgende er blevet bearbejdet og skrevet som situationsbeskrivelser, der i et første persons-perspektiv beskriver forskerens observationer i samspillet med børn og pædagoger, egen oplevelse og perceptuelle erfaring (Mogensen & Dalsgård, 2018). Situationsbeskrivelserne understøttes af fotos af rum, materialer og børnenes processer, samt artefakter fra forløbet, bl.a. vimpler, udstillingsvæg og opslagstavle. Vi har udvalgt situationer, hvor børnene tydeligt træder ind i sansende fordybelse, f.eks. *wauu*-momenter, vedholdenhed, gentagelser eller stille koncentration. Situationsbeskrivelserne er nøje afstemt, så børnenes integritet bibeholdes og sikrer en etisk omgang med materialer. Dette skærper vores etiske tilgang og følsomhed over for både børn og pædagoger i analyseprocessen og i formidlingen i nærværende artikel (Willert, et al. 2025; Winther, 2018).

Det særlige teoretiske undersøgende blik, som vi lyser med i analysen, er kognitionsforskningens 4E'er som den er fortolket af filosofferne Theresa Schilhab (2013, 2017, 2024) og Shaun Gallagher (2020, 2023). 4E hjælper os med at orientere os analytisk mellem kroppe, steder, handlinger og redskaber og viser veje til, hvordan didaktiske betingelser og greb kan skabe grobund for deltagelse og meningsfulde undersøgelser. Dette blik konstruerer og tillægger den eksisterende empiri og erindringer mening og betydning, der gennem det nuværende eksplorative undersøgende blik tillader, at erindringer genkaldes og analyseres

frem i tiden og ind i en ny forståelse af projektets pædagogiske værdi. Teorien om 4E bliver på denne måde vores konkrete redskab til at skabe meningsskabende fortolkninger *»i en endeløs sump af mulige betydninger«* (Sunesen, 2020, side 88).

Med dette afsæt bevæger vi os i artiklen analytisk mellem forskellige oplevede situationer, materialer og teori med et åbent undersøgende og retrospektivt blik (Sunesen, 2020; Boysen, 2025).

Alkymi som et pædagogisk resonerende rum

Alkymi er en tidlig videnskabelig og filosofisk praksis, der bl.a. kombinerer kemi, fysik, medicin, semiotik, mystik og kunst. En alkymist er betegnelsen for tidligere tiders videnskabsmand – eller kvinde – som undersøgte disse genstandes sammensætninger og potentialer, i håbet om at forvandle bly til guld. Kendte alkymister fra denne tid er f.eks. Goethe og Leonardo da Vinci. Alkymi kendes også som anvendt begreb af psykoanalytikeren C.G. Jung, der i analogi med den psykoanalytiske proces indså, at alkymisterne projicerede ubevidste psykiske processer over på omdannelsen af stof i laboratoriet. Han opfattede alkymien som broen og en måde at nå et punkt uden for vores egen tid, hvorfra vi kan observere det og det kan blive muligt at beskrive forbløffende detaljer (Jung, 1946, forord xii). Et andet moderne eksempel på den alkymistiske tanke ses hos den kontroversielle restaurant *Alchemist* (www.alchemist.dk), der forstår middagen som et flerspektret og holistisk fænomen, der trækker på elementer fra gastronomi, teater og kunst såvel som fra videnskab, teknologi og design med det mål, at skabe en altomfattende og dramaturgisk styret sanseoplevelse hos den spisende gæst. Der refereres her samlet til tre grundlæggende forståelser af alkymien, som værende videnskabsfilosofisk, et psykologisk og et gastronomisk fænomen. Alkymistprojektet på Gården føjer et nyt og fjerde perspektiv til fortolkningen af alkymien som fænomen, nemlig alkymi som pædagogisk kategori.

I det pædagogiske alkymistprojekt er intentionen at skabe rum for, at børn kan træde frem som nogen, der selv forholder sig nysgerrigt, spørgende og kreativt til verden; som en vending væk fra ideen om *tabula rasa*, hvor børn fyldes med naturfaglig viden. Biesta beskriver denne vending som en bevægelse henimod *subjektifikation*, der er det tredje ben i domænetriaden: *kvalifikation* og *socialisation* (Biesta, 2024). Subjektifikationsdomænet handler netop om at kunne vælge, tænke og handle selvstændigt som subjekt; en forstyrrelsens pædagogik, som Biesta udtrykker det i »*Lad kunsten undervise*« (2024). Når vi arbejder kunstnerisk med science, f.eks. gennem modellering, tegning, lyd, bevægelse eller små performative forløb, lader vi i højere grad materialer, steder og fænomener være med til at undervise. Det betyder, at vi ikke kun styrer efter på forhånd fastlagte aktiviteter, men også skaber situationer, hvor børnene kan blive berørte, overraskede og inviteret til nye perspektiver. Kunsten i samspillet med science bliver dermed ikke blot en illustration af naturfagligt stof, men en måde at åbne feltet på, som flere kan finde en meningsfuld vej ind i. I stedet for at se science som noget, der primært skal kontrolleres og testes, forsøger vi i projektet på anden vis at skabe forbindelser, hvor børn, materialer, steder og naturfænomener kan svare igen og indgå i situationer, der vækker resonans og som tryllebinder børnene. Intentionen er at bringe science i samklang med børnene, der inspirerer dem *»til at træde i forhold til verden på en bestemt måde«* (Rosa & Endres, 2023, side 27). Dette sker gennem langsom fordybelse, opmærksomhed på sanserne og kunstneriske eksperimenter, hvor børnene får mulighed for at erfare, at verden ikke er stum, men levende og giver modsvar og modstand. En verden hvor vinden, lyset,

vandet, jorden og de teknologiske artefakter reagerer, når man undersøger og påvirker dem som fænomener. Den kunstneriske dimension bliver på denne måde en ramme for, at science kan opleves som noget man kan være i relation til og kan være forbundet med, og som ikke blot eksisterer som en absolut sand viden.

Schilhab og Gallagher taler ind i denne pædagogiske alkymistiske tænkning. De udfordrer begge en anerkendt forståelse af, at vores sind (hjernen) anses for at være en isoleret enhed frakoblet kroppen og som værende centrum for vores perception. Med teorien om 4E's anlægger de et integrativt og holistisk syn på vores perception af verden, der fremhæver en dynamisk, aktiv og kontekstafhængig natur af vores tænkning og bevidsthed. 4E-tilgangen underbygges af en forståelse og viden om, at vi er biologi, der hele tiden er i bevidsthed, og som formes af vores kroppes interaktioner med miljøet (Gallagher, 2024; Burnett & Gallagher, 2020; Schilhab, 2013, 2024). Kort forklaret står de 4 E'er for:

1. Embodied (legemliggjort og kroppens ekstraneurale processer)
   Tænkning er kropslig. Kognition udspringer af sanser og kropslige processer, hvor læring ikke kan adskilles fra den måde, som kroppen deltager i konkrete omgivelser og materialer på. Håndens og kroppens engagement er en del af selve tænkningen, og vores kropslige erfaringer er med til at forme både vores begreber og sproglige forståelse.
2. Embedded (kognition indlejret/situeret)
   Vi tænker og lærer altid et bestemt sted og i nogle bestemte rammer, f.eks. i naturen, i værkstedet og i klasselokalet. Det fysiske og sociale miljø, som vi befinder os i, påvirker både hvad og hvordan vi lærer, fordi omgivelserne og vores livserfaringer farver den måde, som vi opfatter og handler på.
3. Enaktive (handlende/aktiveret kognition)
   Kognition opstår gennem vores løbende sansemotoriske samspil med omgivelserne. Vi forstår verden ved hele tiden at handle i den, mærke modstand, få feedback og justere; som øjets små sakkadiske øjenbevægelser (sakkader), der afsøger omgivelserne og bygger forståelse op af de svar, det får. Læring er derfor altid kropslig og relationel.
4. Extended (udvidet tænkning)
   Vores tænkning strækker sig ud i ting og teknologier. Som i eksemplet med den blinde mand og stokken, bliver redskaberne ikke bare noget uden for kroppen, men er integreret i mandens måde at sanse og handle på. Det er en udvidelse af kroppen og kognitionen, der udvider vores tænkning som vi bruger og som udfolder sig i mødet med redskaber, artefakter og sociale praksisser.

Vi er allerede biologi

Ifølge Schilhab er det at tale om *det hele menneske* mere end en metafor. Schilhab & Groth (2024) dokumenterer bl.a., at selv abstrakte tankeprocesser trækker på sansede erfaringer. Vi tænker og husker med hele organismen og nye begreber forankres i sensoriske skemaer fra *kroppen-i-verden*. Pædagogisk er konklusionen enkel: gør verden tilgængelig for krop og sanser, hvis du vil gøre den tilgængelig for tænkning. Verden er med andre ord kompleks og grundlæggende uforudsigelig, men fuld af muligheder, hvor viden ikke udvikles som absolutte sandheder, men derimod som handlemuligheder, der virker i praksis her og nu. Schilhab beskriver dette som viden, der virker situeret; en kropsligt forankret viden frem for som tidløse sandheder (Schilhab & Groth, 2024). Samtidig peger hun på, at vores sanser

og opmærksomhed er artslige redskaber, som er udviklet til at navigere i netop denne kompleksitet. Læring bliver i denne forståelse afhængig af, hvad kroppen kan sanse, gøre og fastholde opmærksomheden på, og hvor nervesystemets store plasticitet har en evolutionær evne til at tilpasse sig uforudsigelige omgivelser, hvor tidligere erfaringer huskes og former hvad vi siden hen kan lære.

Med rødder i fænomenologi, kognitionsvidenskab, psykologi og økologiske tilgange forstås kognition på denne baggrund som fordelt på hele den levende organisme og dens miljø, hvor den kontinuerligt hjælper organismen til at tilpasse sig for at overleve og trives (Groth & Nimkulrat, 2024; Schilhab & Groth, 2024). Kreativitet fremstår i dette lys ikke blot som et indre mentalt produkt, men som noget der bliver til gennem relationelle og kropslige processer i levende social interaktion (Van der Schyff et al., 2018). Gallagher (2005) skærper samme pointe, idet han siger at udvikling, plasticitet og kreativitet opstår gennem kroppens rytmer, vaner og muligheder, som overrasker sig selv i møder med omverdenen.

Det didaktiske perspektiv

Det er pædagogernes ønske, at aktiviteterne skal understøtte praksisnære oplevelser og erfaringer i SFO'ens mulighedsrum. Det åbner for at vi får øje på hvad, der vækker børnenes interesse for science med det mål, at styrke kendskabet til det naturvidenskabelige felt. Samtidig ønsker vi som forskere at forbinde undersøgelserne med en kunstnerisk dimension, hvor naturfag ikke blot forstås som viden *om* verden, men også forstås som sanselige og erfaringsnære møder *med* verden, der giver mulighed for en kropslig, stedsforbundet og kunstnerisk undersøgende tilgang (Biesta, 2024; Rosa & Endres, 2023). Projektet støtter på denne baggrund op om en mere kvalitetsorienteret og langsom pædagogik og didaktik, hvor sanser, materialer, steder og relationer opfattes som noget, der opstår og udfolder sig i situerede kontekster, uden at skulle nyttegøres og tjene andre formål. Med dette udgangspunkt har vi udviklet alkymistiske og didaktiske mulighedsrum, hvor børn og voksne sammen udforsker kemi fra køkkenskuffen, som bål, kul, kridt, ler og pigmenter samtidig med, at der i alkymiens navn gives plads til at eksperimentere og gribe dagen (Ingold, 2013). 4E-perspektivet anvendes som en didaktisk tankemodel for vores tilrettelæggelse af forløbet. Perspektivet giver os mulighed for at designe mulighedsbetingelser for, at børn og voksne netop på dette sted kan erfare gennem kunsten. I planlægningen har vi derfor spurgt til:

- *Hvordan aktiviteterne kan kalde på krop og sanser?*
  Børnenes fysiske gøren, f.eks. blik, hænder, tempo, kropsholdning og hvordan materialerne mærkes i kroppen (embodied).
- *Hvordan Gårdens særlige rum, lyde, materialer og habitater kan bringes i spil, så stedet ikke bare er bagtæppe, men medspiller?*
  Rum, indretning, tid, regler, relationer og kultur som medskaber af det, der sker og hv*ad* der i rammerne muliggør fordybelse (embedded).
- *Hvordan børnene kan få lov til at undersøge gennem handling, dvs. prøve af, ændre og mærke modstand?*
  Meningsskabelse gennem afprøvninger, gentagelser og justeringer når materialer yder modstand eller svarer igen (enaktive).
- *Hvilke redskaber og medier kan vi stille til rådighed, så oplevelser faktisk kan flytte ind i de kunstneriske processer?*

> Værktøjer og materialer, der forlænger undersøgelsen og fungerer som resonansbærere, f.eks. spor, prøver, billeder, udstilling, symboler og som gør erfaringen tilgængelig på ny, som der kan bygges videre på sammen (extended).

4E-perspektivet skal ikke opfattes som en didaktisk model, vi udfylder skemaer efter, men snarere som et sæt orienteringspunkter, der former vores didaktiske valg. Vi har valgt aktiviteter, der lægger op til kropsligt engagement, stednær fordybelse, undersøgende handling og brug af materialer og medier som medtænkende partnere. At lade kunsten undervise har også betydet, at vi har skullet tilrettelægge forløb, hvor de fire blikke – *det kropslige*, *det stedbundne*, *det handlende og det udvidede* – blev konkrete rammer for, hvordan børnene kunne komme i resonerende kontakt med både science og stedet. 4E gør os i denne proces bedre til at forstå, hvordan vi gennem improvisation, kreativitet og gentagelser skaber nye mulighedsbetingelser (Gallagher, 2023).

Alkymistens værksted

»Verden er åbning, frihed og absolut cirkulation, ikke side om side, men gennem kroppene og de andre. At leve, opleve eller være i verden betyder altså at lade sig gennemtrænge af alting. At træde ud af sig selv er altid at træde ind i noget andet, i dets former, genstande, billeder«.

Citatet (Coccia, 2021, side 85) understøtter vores didaktiske tilgang i tilrettelæggelsen af SFO-aktiviteterne, hvor vi sammen lever gennem fælles oplevelser i aktiviteterne og hvor vi fastholder en åbning og frigørende cirkulation gennem vores kroppe i fællesskabet. Aktiviteterne er inspireret af udstillingen *Alkymistens Laboratorium*, skabt af billedkunstner Cecilia Westerberg (The Alchemist's Laboratory).

Naturens farvepalet og stenens fortællinger

I aktiviteterne blandes videnskab, kunst og magi som fiktive fortællinger og faktiske iagttagelser. Vi italesætter alkymistens stræben efter at forvandle det enkle til det fornemme. Sammen med børnene planlagde og samlede vi materialer: planter til blæk, sten fra marken, træstubbe til arbejdsstationer, en tipi som midlertidigt base-camp-fristed og meget mere. Vi gjorde meget ud af på forhånd at skabe stemningsfulde alkymistiske rum, der emmede af sanselige materialer, som skabte en atmosfære af, at her kan alt ske. Et frirum for fordybelse og eksperimenter.

Rødkålsekstrakt og køkkenkemi



Situationsbeskrivelse af Vibeke:
Vi har fået tildelt et lokale på gården. Inden børnene ankommer, har vi dekoreret rummet med alkymistsymboler på væggene. I vindueskarmen er opsat apotekerglas med rødkålsekstrakt. Både kogt og rå saft er hældt på glaskolperne. Hanne har forberedt et afkog af valnødsskaller. I rummet er også en række dåser med diverse fund fra køkkenskuffen. Vi har selvfølgelig inden dagen forberedt os godt ved selv at have afprøvet de overraskende effekter, der opstår når man blander den blå rødkålssaft med alverdens køkkenkemi fra skuffen. Vi er selv begejstrede. Kl. 13.00 ankommer de første børn. Pædagogen har forberedt os på at SFO-børnene tit oplever SFO'en som et underholdningstilbud, hvor fordybelse ikke nødvendigvis er målet. Og den første kommentar er da også: »Hvad kan man lave her i dag?« Lugten af kogt rødkål er måske ikke lige det, der tiltrækker flest. Og dog. En vis form for opmærksomhed skaber det. Hanne har allerede penslet rødkålsfarve på et stort stykke akvarelpapir. På magisk vis drysses nu let med bagepulver og den blå farve transformeres til flotte turkise toner. »Wauu« siger pigerne. »Må vi prøve?«. Snart er de i fuld gang med at undersøge den blå rødkålsfarve. Citronsyren får farven drejet mod basisk blå og hjortetaksalten koger op. Flotte værker frembringes og hænges op på vores medbragte tørresnor. Snart er rummet fyldt af børn, der sidder tæt sammen på gulvet og eksperimenterer på livet løs.

Situationen vidner om alkymiens eksperimenter, hvor der koges blæk af lokale planter og eksperimenteres med rødkålsekstrakt og pH-værdier. Køkkenskuffen blev tømt for bagepulver, natron og gurkemeje for at udvikle egne akvarel farvepaletter, styret af syre og base. Øvelse gør mester. Efterhånden gav indsigt i blandingsforhold og syre- og base-farvepaletten mulighed for at improvisere. Nye vaner og færdigheder gav mere fleksibilitet og legende tilgange. Vi slap tøjlerne og bevægede os ind i det uforudsete, der hvor nye mønstre og muligheder opstår i selve samspillet med materialer, rum og de andre. Det er netop kernen i improvisation, betragtet ud fra et enaktivt perspektiv (Van der Schyff, et al., 2018). Sideløbende identificerede børnene sten fra den lokale mark, kul fra bålet i haven og kridt fra Stevns klint. Materialerne indgik i magiske illustrationer på de grå betonfliser. En enkel geologisk praksis, der skærper blik og sprog med undren over hvad, der gør lige denne sten og dette materiale til netop sig, stenen selv.

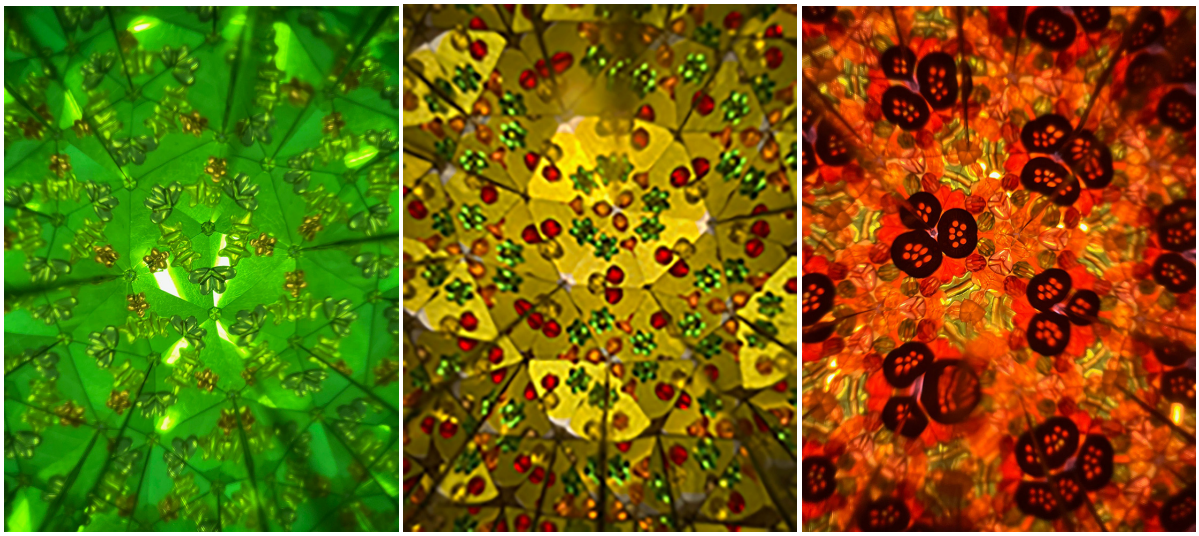
I Merleau-Pontys filosofi forstås den æstetiske erfaring både som perceptuel erfaring og som kunstnerisk erfaring (Guareschi, 2017; Merleau-Ponty, 2009). Det sker netop i børnenes sansefulde, undersøgende og æstetiske arbejde med rødkål, farver og materialer. Gennem sanser, eksperimenter og wauu-oplevelser arbejder børnene kropsligt og kreativt med materialer, med både sanser, perception og med noget, der minder om kunstnerisk skaben. Den kropslige oplevelse og erfaring fremstår i sin udtryksfulde rolle i forhold til både den fælles verden af kultur og natur (Guareschi, 2017). Den grundlæggende rolle for æstetisk oplevelse er, i følge Merleau-Pontys filosofi, knyttet til ideen om, at kroppen er udtryksfuld og har betydning for hvordan vi tilrettelægger specifikke praksisser, der muliggør situationer hvor kropslige oplevelser og udtryk kan sammenflettes (Guareschi, 2017). Det peger på, at kroppen og børnenes konkrete eksperimenter med farve, lugt og konsistens er udtrykksskabende og forbinder naturens organiske materialer med kulturen i det fælles projekt i SFO'en.

Med Biestas verdenscentrerede blik viser projektet, at vi lod kunsten undervise ved at iscenesætte møder, hvor materialer svarede igen og forstyrrede vores vaner. Når børnene så rødkålens røde farve forvandlede sig til brun, mærkede kærnemælkens bindende kraft i pigmentet, eller oplevede hvordan kridt, kul og jord satte sig forskelligt på sten, stof og papir, opstod den modstand fra materialet, som gør fordybelse nødvendig. Formålet er her ikke først og fremmest at lære noget om kemi, men om at træde frem i verden som nogen af betydning, der kan lytte til materialer, træffe kloge valg og forme noget sammen med andre i et fællesskab. Sådan bliver værkstedet et frirum med pædagogisk værdi i sin egen ret. Et sted, hvor kunsten bliver en katalysator for erfaringer i frigørende fællesskaber (Biesta, 2024).

Kroppens møder – natur som værksted og værksted som natur

4E-tilgangen gør det muligt at flytte fokus fra produkter og individet til de dynamiske og situerede processer, hvor mening og nybrud bliver til gennem løbende kropslig interaktion og koordinering. I alkymistprojektet blev dette blik konkret, da kemien blev følelig når børn og pædagoger arbejdede med planteblæk, kærnemælksmaling og ægtempera. Teksturer, lugte, tørretider og dækkeevne er ikke objektive og kvantificerbare data, men derimod sanseerfaringer, som børnene kan justere efter med deres hænder, øjne og næse. Sådanne sanselige møder er betingelsen for, at mere abstrakte begreber om f.eks. stoflighed, blandingsforhold og farvelære kan give mening. Det øger sandsynligheden for at oplevelserne huskes, kan deles og efterbearbejdes.

Øjengymnastik og farvens foranderlighed



Situationsbeskrivelse af Vibeke:
»Hvor forsvinder farverne hen om natten?« Spørger jeg tre drenge. »Det ved vi ikke!«. Jeg inviterer de tre drenge til at deltage i en lille øjengymnastik-øvelse. Jeg viser dem først en klar rød farve. Jeg beder dem om at stirre intenst på farven uden at lukke øjnene. Efter ca. 25 sekunder skifter jeg til en helt hvid baggrund og spørger: »Hvad ser I nu? « En af drengene udbryder: »Den er grøn nu!« De andre siger: »Den skifter!« og »Den blev blågrøn, tror jeg!«.

Vi gentager samme øvelse med blå og gul. Efter hver farve skifter jeg til hvid baggrund. Børnene beskriver, hvordan de ser farvede felter danse på den hvide baggrund. En af drengene siger: »Det er ligesom om farven sidder fast i øjet«. De prøver selv at genskabe oplevelsen ved at holde farvede papirer foran sig og så kigge væk mod den hvide væg. De griner og prøver flere gange. En af dem siger: »Det er som magi«.

Efter øvelsen går vi hen til vinduet. En dreng siger: »Nu ser det hele mere blåt ud«. En anden siger: »Jeg tror, mine øjne driller mig«. De står et øjeblik og kigger ud og snakker sammen om, hvordan farverne udenfor ser anderledes ud.

Mandag – ugen efter
Da jeg kommer tilbage til SFO'en kommer den ene af drengene hen til mig og siger: »Jeg har været til farvefestival med min mormor i weekenden!«. Han fortæller begejstret, at der blev kastet med farvepulver så de var helt badede i farver. Han siger: »Der var også sådan noget med hvidt bagved – så det lignede det, som vi lavede – og vand. Farverne blev anderledes hele tiden. Det var sjovt, og det var som om farverne kunne lave oplevelser«.

Situationsbeskrivelsen vidner om, at læring og tænkning sker som en kropslig processuel handling, hvor det er kroppen, der sætter scenen for hvad, der overhovedet kan tænkes og forstås. Kropslige oplevelser spiller en central rolle for vores erkendelse, der er forudsætningen for vores begrebsliggørelse af verden og sproglige forståelse (Schilhab, 2013; Schilhab &

Groth, 2024). Når børnegruppen fra SFO'en blander farvepigmenter med æggeblommer og kærnemælk, får de en kropslig fornemmelse for farvens materialitet og pigmenternes lys. De mærker modstanden i mødet mellem pensel, maling og papir. Gennem hænderne fornemmer de, hvornår konsistensen er rigtig og med blikket registrerer de, hvordan naturpigmenterne skifter karakter alt efter lyset, underlaget og hvor jorden er gravet op. Det er perception som samspil mellem materiale, omgivelser og krop, som er netop det felt 4E peger på når kognition forstås som indlejret, kropslig, handlingsbåret og udvidet.

I dette perspektiv tjener kognition kroppen og konstitueres af sanse- og kropslige processer. Læring kan derfor ikke adskilles fra den konkrete deltagelse i bestemte omgivelser og materialer. I den pædagogiske praksis betyder det, at håndens og kroppens engagement ikke blot er et middel til tænkning, men en del af selve tænkningen (Schilhab, 2013). Alkymistværkstedet bliver på denne måde et laboratorium for kreativitet, hvor nybruddene opstår i de små forskydninger mellem krop, materiale og sted i de øjeblikke, hvor f.eks. en farveblanding opleves pludseligt at sidde i skabet, eller hvor et barn sprogligt begynder at sætte ord på, hvad den nye erfaring føles som.

I røg og i jordens fugt fra lige netop dette sted

I et af aktivitetsforløbene blev der eksperimenteret med kul, kridt, ler og pigmenter. Børnene og pædagogerne på Gården fik igennem deres oplevelser og fortællinger i fællesskabet et forhold til SFO'ens udeareal som et eksperimenterende sted. Gennem science-aktiviteter blev der skabt rum for, at børnene og pædagogerne kunne bevæge sig og eksperimentere på en bestemt måde. Gårdens udeareal med sine lyde fra bålet og lugten af røg forbinder børnenes og pædagogernes sanser med mad og fællesskabet omkring dette; i modsætning til institutionsmiljøet med kliniske vægge og institutionelle rammer, som ikke i første omgang opfordrer til kreativitet og finurlighed.

Mellem kridt og kul – sorte og hvide spor



Situationsbeskrivelse af Vibeke:
I dag har jeg medbragt kridtstykker fra Stevns Klint og jeg har fundet kulstykker i Gårdens bålsted. Et af alkymistsymbolerne fra opslagstavlen maler jeg på en grå betonflise. Mens jeg tegner, prøver jeg at møde materialet: Det sorte kul dufter af bål. Når jeg sætter kullet mod betonflisen, mærker jeg først modstanden. Flisen er hård, ru og kold. Jeg skal ikke trykke særlig hårdt, før kullet begynder at smuldre en lille smule

og efterlader et spor af dybt, mat sort. Farven er tung og sort, men kan også blive utrolig let. Hvis jeg stryger forsigtigt, kommer der en grå, næsten støvet tone. Mine fingre bliver hurtigt en del af værktøjet. Kulstøv sætter sig på hud og negle, og når jeg gnider med fingerspidserne, kan jeg blødgøre stregerne, skubbe pigmentet rundt, lave skygger og overgange. Det føles både snavset og sanseligt. Jeg kan mærke arbejdet fysisk på hænderne. Kullet farver alt, hvad det rører. Mine fingre. Mit tøj.

På betonflisen glider kridtet med mindre modstand end kul. Det føles blødere, mere eftergivende. Jeg behøver ikke at trykke hårdt. Et let strøg giver et sart, kalket hvidt spor. Hvis jeg trykker mere, bliver stregerne tykkere, mætte, næsten opak. Det hvide pigment lægger sig oven på den grå beton som en tynd tåge, og nogle steder som små krystaller, der hænger fast i ujævnhederne. Det støver en smule, og jeg kan mærke det som fint mel på fingerspidserne.

Børnene ankommer efter skole i en lind strøm. En efter en griber de kul og kridt. I tavshed fortsætter de mit eksperiment. De eksperimenterer med deres egne mønstre.

Når den sorte kulstreg møder det hvide kridt, opstår der noget tredje. I alkymimønstrene på betonfliserne bliver kontrasten først meget tydelig: sort mod hvid, skarpt, næsten dramatisk. Men så begynder børnene at blande. De gnider med hænderne, kører kul hen over det hvide, lader kridtet glide ind i det sorte. Pludselig er der ikke længere bare sort og hvid, men gråtoner, slørede overgange, steder hvor farverne opløser hinanden.

Det hårde kridt bliver til støv, de klare streger bliver til tågede flader, sort og hvid bliver til noget midt imellem, der ikke kan kaldes hverken det ene eller det andet. Det udvikler sig til et stort aftryk, hvor kroppe og handlinger opleves som en organisme. Vi sidder mest i stilhed og tegner. I lang tid. Mønstrene på fliserne ser næsten levende ud – som noget, der er i gang med at blive til.

En klokke lyder og stilheden brydes. Der er bålmad og computerrummet åbner.

Situationsbeskrivelsen vidner om aktiviteter, hvor børnene gennemlever og er forbundet med de oplevelser, der finder sted i mødet med udearealet. Udearealets rum hjælper børn og voksne med at skabe nye fortællinger. Dette kom f.eks. til udtryk ved at nogle børn, der før ingen interesse havde for at være ude, nu pludselig viste og udtrykte glæde og begejstring bare ved tanken om at skulle på bålpladsen. Omgivelserne giver børnene nye handlemuligheder, der af James J. Gibson (1979) betegnes som affordances, der er kendetegnet ved at være de reelle handlemuligheder, som omgivelserne tilbyder en krop med bestemte evner (Bille & Sørensen, 2012; Gibson, 1979). I dette tilfælde børnenes kroppe. Pointen er, at vi perciperer disse muligheder direkte. Vi ser med vores krop straks hvad der kan gøres, uden først at oversætte sanseindtrykkene til indre mentale mellemled og kognitive refleksioner. Affordances sker i det relationelle forhold mellem kroppe, steder og situationer. I alkymiværkstedet gør vi affordances tydelige gennem valg af materialer og deres opsætning, så børnene intuitivt kan gå fra sansning til handling og til læring i selve mødet mellem krop, stof og sted.

Tim Ingolds (2007) vægter også betydningen af den kulturelle påvirkning på vores situering i verden. Omgivelsernes brugbarhed og indføring i hvordan man agerer i verden, er ifølge Ingold forankret i en tillært praksis og i vores sociale møde med verden. De begreber, vi tilegner os i praksis, er uløseligt forbundet med den praksis hvorfra de udspringer, da fortrolighed med begreber forudsætter en fortrolighed med praksis. I 4E's enaktive tilgang

er kroppen altid situeret på et sted. Vi er altså ikke bare kroppe, der handler og udveksler med ting. Vi er altid kroppe, der også altid opholder os et bestemt sted, mens vi interagerer. Det sted, vi befinder os, har stor betydning for den måde, vi opfører os på (Schilhab, 2013). Påstanden er her, at vi lærer og tænker forskelligt alt efter hvilke rammer, vi befinder os i og hvad vi har med os af oplevelser fra vores liv. Nervesystemets hukommelse og livet farver vores syn på oplevelsen. Tænkning er derfor altid situeret i en kontekst – sted, artefakter, andre mennesker, rutiner – der præger hvad og hvordan der læres. Læring i naturen eller i værkstedet giver på denne måde andre muligheder end det, den traditionelle skolastiske læring i klasselokalet tilbyder, da omgivelserne inviterer til bestemte handlinger, der ikke kan udfoldes i det traditionelle klasselokale.

At gøre er at forstå – når materialiteten tænker med

Når børn blander, tester og korrigerer, igangsættes kognitive processer og små arbejdshypoteser dannes: »Hvis jeg tilsætter mere linolie, dækker det bedre«; »Hvis jeg varmer blandingen, tørrer den hurtigere«. Læringen er i praksis søgende og open-ended, hvor handlingerne bærer viljen og drivkraften til at ville og kunne fortsætte. Når børnene er ude i underskoven i udearealet på Gården, måler deres kroppe rummet op. Børnene bærer sten, de graver ler og finder ud af, hvad der faktisk kan lade sig gøre og hvad der ikke kan lade sig gøre. Børnene afprøver på denne måde kræfter og får modspil fra naturen, redskaberne og materialerne. Herved udvikles sansningen og perceptionen som aktive og målrettede processer, der hjælper børnene med at skabe mening og at forudsige næste skridt ud fra deres tidligere erfaringer. Materialerne svarer børnene igen og viser nye veje, hvor formgivning bliver til i forhandling som en refleksiv samtale med formen og materialet.



I alkymistforløbet forsøgte vi konkret at skabe sådan en kognitiv økologi. Med håndens arbejde blev nye redskaber og materialer afprøvet, hvor der i processen implicit med kroppen undrende må spørges til, hvad f.eks. en morter kan. Et andet eksempel er leret som materiale. Ler har hukommelse, som man må lære at forstå i arbejdet med leret. Leret husker de spændinger og den retning, man har presset og strakt partiklerne i under formgivningen med sine hænder. Materialerne kan siges at have agens og er derfor ikke blot passive ting, vi former som vi vil med vores kroppe. Med agens forstås her, med afsæt i Bille & Sørensen (2012), som materialers virke- og handlekraft i praksis; de er medaktører, der er med til at forme, hvad der kan ske og hvordan det kan ske (Bille & Sørensen, 2012). Materialerne gør

noget, de har egenskaber og tilbøjeligheder, som påvirker processen og det mulige resultat. Agens er ikke det samme som en intentionalitet, hvor leret vil noget med nogen, som det ses i det pædagogiske forhold mellem mennesker. Materialet kan snarere siges at være medskaber sammen med os mennesker, værktøjerne og de omgivelser, vi er situeret i. Et sidste eksempel er flygtige elementer som vinden, lyden og luften, som vi indånder, som også er former for materialitet. Dage med blæst betød bl.a., at vi måtte arbejde hurtigere med leret. Lyden fra bålstedet og duften fra de spinatindfarvede grønne pandekager og nybagte rødbedeboller tiltrak opmærksomhed og blev en del af den kropslige og sanselige ramme for os alle. Et forhold, som 4E-perspektivet netop hjælper os til at få øje på som betydningsfuld for børnenes tænkning og deltagelse.

Rammen for den fælles refleksionsproces med børnene blev skabt med vimpler, en udstillingsvæg og en opslagstavle, der medvirkede til at synliggøre vores pædagogiske proces. Vi udviklede en opslagstavle, hvor børnene kunne opslå alkymistiske tanker i skrift og billede. På denne måde blev tingene ikke blot reduceret til produkter, de blev derimod medierende ved at være bindeleddet og skabe en mulig forbindelse mellem materialernes egen transformationsproces og den erfaring og oplevelse, børnene havde haft i processen. Herved blev det muligt, som et samlet hele, at kommunikere sammen med materialerne og de andre i fællesskabet om processen og de sansemæssige oplevelser i mødet med materialerne på stedet.

Afsluttende betragtninger om sansning og forbundethed i pædagogiske frirum

Erfaringerne fra alkymistens værksted peger på, at værkstedets pædagogiske styrke ligger i de betingelser, der gør sansning, fordybelse og fælles undersøgelse mulig. Et stedets frirum med tydelige materialer, tid nok til gentagelser og et pædagogisk nærvær, der tør lade materialer og fænomener svare igen. Stilheden er afgørende og forstås som en frigørende pædagogisk ramme, der er modtagende overfor indtryk, der skærper deltagernes opmærksomhed og som gør nonverbale udtryksformer bærende: blikket, tempoet og fysisk håndtering af materialer. Dette skaber før-sproglige og relationelle betydninger, som løbende er i bevægelse i de handlinger, der opstår og finder sted i situationen. Med 4E som optik bliver det synligt hvordan krop, sted, handling og redskaber sammen skaber en form for opmærksomhed, hvor deltagerne berører, bliver berørte og får mod til at prøve videre. De bliver med andre ord frie i deres sansende udforskning af verden. Set i et resonanspædagogisk perspektiv kan dette forstås som situationer, hvor verden ikke opleves som stum, men som noget man som menneske kan komme i forhold til og som kalder på svar, justering og fælles skaben.; som Jesper Hoffmeyer siger i »Overfladernes dyb« (Hoffmeyer, 2012, s.107):

»Verden fremstår ikke for os som en hob af neutrale 'fakta', men som en fristende og skræmmende mangfoldighed af betydninger. Æblets røde farve betyder, at det er modent, barnets gråd, at det behøver omsorg. Kun lidt efter lidt kan vi på basis af denne verden af betydninger ordne begreberne intellektuelt og sprogligt, så de bliver til viden«

Referencer

Biesta, G. (2024). *Lad kunsten undervise – kunstundervisning »efter« Joseph Beuys*. Forlaget Klim.

Bille, M.; & Sørensen, T. F. (2012). *Materialitet: En indføring i kultur, identitet og teknologi*. København: Samfundslitteratur.

Boysen, M.S.W. (2025). *Praksisforskning. En grundbog til pædagoger*. Akademisk Forlag

Burnett, M.; & Gallagher, S. (2020). »4E Cognition and the Spectrum of Aesthetic Experience«. *JOLMA. The Journal for the Philosophy of Language, Mind and the Arts*, 1(2), 157-176.

Coccia, E. (2021). *Planternes liv: Blandingens metafysik*. Hans Reitzels Forlag.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.

Gallagher, S. (2023). *Embodied and enactive approaches to cognition*. Cambridge University Press.

Gibson, J.J. (1979). *The Theory of Affordances. The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Groth, C.; & Nimkulrat, N. (Eds.). (2024). *Craft and design practice from an embodied perspectiv*e. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/381591472_Craft_and_Design_Practice_from_an_Embodied_Perspective

Guareschi, C. (2017). Painting and perception of nature: Merleau-Ponty's aesthetical contribution to the contemporary. *European Society for Aesthetics*, 9, 219-33.

Hoffmeyer, J. (2012). *Overfladens dyb: Da kroppen blev psykisk*. Forlaget Ries.

Højskolebladet (2021): Hartmut Rosa: »Hvordan kan en skole eller en dannelsesinstitution være et resonansrum – og ikke en fremmedgørelseszone?«. *Højskolebladet den 14.12.2021*

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.

Ingold, T. (2007). Materials against materiality. *Archaeological Dialogues, 14*(1), 1-16.

Jung, C.G. (1946). Forord. I: Jung, C.G. (1946). *The Psychology of the Transference. From The Collected Works of C. G. Jung*. Volume 16 Bollingen Series XX. Side xii

Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. Det Lille Forlag.

Mogensen, H.O.; & Dalsgård, A.L. (2018). Kapitel 10. At være til stede: Deltagelse og observation. I: Bundgaard, H.; Mogensen, H.O.; Rubow, C. (red.) (2018): *Antropologiske projekter. En grundbog*. Forlaget Samfundslitteratur, side 163-179

Rosa, H.; & Endres, W. (2023). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag

Schilhab, T. (2013). Biologiske bottom-up processer og begrebsdannelse. *CURSIV, 11*., s:83-104

Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus Universitetsforlag.

Schilhab, T., & Groth, C. (2024). *Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/380781064_Embodied_Learning_and_Teaching_using_the_4E_Cognition_Approach_Exploring_Perspectives_in_Teaching_Practices

Sunesen, M.S.K. (2020). Kapitel 5. Sådan laver du analyser. I: Sunesen, M.S.K. (2020). *Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag

Van der Schyff, D.; Schiavio, A.; Walton, A.; Velardo, V.; & Chemero, A. (2018). Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory. *Musicae Scientiae, 22*(2), 183-199.

Westerberg, C. (n.d.). *Alkymistens laboratorium*. Willumsens Museum.
Willert, S; Kay, K.; Ribers, B. (2025). Kapitel 7. Forskningsetik, datahåndtering og rammesætning. I: Willert, S.; Pedersen, I.N.; Bülow, C.v. (red.) (2025). *Forskning i egen praksis. En indføring for praktikere*. Hans Reitzels Forlag
Winther, I.W. (2018). Kapitel 22 Det upåagtedes etnografi – feltvandring og sanselige metoder som etnografiske tilgange i undersøgelsen af »ik' noget«. I: Jacobsen, M.H. & Jensen, H.L. (2018). *Etnografier*, Hans Reitzels Forlag, s:297-223

Biografier

Vibeke Frost Laursen er kunstner og lektor ved Professionshøjskolen Absalon. Hun arbejder med æstetiske læreprocesser, materialitet, værkstedsdidaktik og kreative processer i pædagogisk praksis. Med baggrund som cand.pæd. i Materiel Kultur og Didaktik og designer fra Kunstakademiets Designskole bevæger hendes arbejde sig i krydsfeltet mellem kunst, håndværk, design og pædagogik. Hun har gennem en årrække undervist og udviklet forløb med fokus på æstetiske, materialebaserede og kunstneriske arbejdsformer. I sit arbejde er hun særligt optaget af, hvordan sansning, skaben og værkstedspraksis kan åbne for erkendelse, refleksion og dannelse i pædagogiske sammenhænge. Hun arbejder desuden i krydsfeltet mellem undervisning, kunstnerisk udviklingsarbejde og forskningsinteresser knyttet til embodiment, materialitet og stedssensitive læreprocesser.

Mette Rold er lektor ved Professionshøjskolen Absalon, billedkunst- og formningslærer, kunstner, pædagogisk filosof og psykoterapeut-MPF med speciale i traumebehandling og kunstterapi. Centralt for hende står et helhedsorienteret menneskesyn hvor krop, sanser og kontekst tænkes som forbundne i menneskets perception og udvikling. Hun forsker og arbejder i bevægelsen mellem pædagogik, materialitet, kunstnerisk praksis og terapi, forankret i fænomenologien med en optagethed af, hvordan kunstbaserede, sensoriske- og affektorienterede kundskabsformer kan praktiseres og udforskes. Disse perspektiver bringer hun ind i sit arbejde i pædagoguddannelsen, hvor hun eksperimenterer med hvordan viden og metoder fra især arts-based research, kunstnerisk praksis og terapier kan bidrage til pædagogisk udvikling i praksis.

Hanne Hauer er lektor, cand.pæd. i billedkunst, kunstner og vejleder. Siden 2001 har Hanne Hauer undervist og drevet praksisforskning og videreuddannelse på Professionshøjskolen Absalon. Fokus har særlig været på fænomenologi og de sanselige tilgange til kunst og billedpædagogik. Hanne er forfatter til lærerbogsartikler indenfor kreativitet og kunst i grunduddannelsen, indenfor dagtilbud samt skole- og fritids-pædagogik.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Louise Hvitved Byskov, Naia Wienmann Hawes, Rikke Højer, Margit D. Aaslyng, Natasha Balslev Bechmann, Sandra Lenz Dethlefsen, Mette Stentoft og Mikkel Snorre Boysen

Børns frirum med drømmeværkstedet som eksempel – børneperspektiver på kinaradisen og de andre rødder

Resumé

Artiklen bidrager med ny viden om at skabe et frirum for daginstitutionsbørn via en aktionsforskningsinspireret metode i form af »drømmeværksteder«, faciliteret af enten pædagogstuderende eller forskere. Værkstederne indgår i *Projekt Grøntsagsmagi*, hvor børn udtrykker sig om grøntsager. Det diskuteres hvorvidt et forskningsprojekt bidrager til et frirum for børn, når projektets deltagere har et mål om grønnere mad. Artiklens empiriske aktiviteter er forankret i seks daginstitutioner, hvor børns forslag, såsom grøntsager i klatrestativer realiseres i praksis som frirum. Frirummene er karakteriseret ved børns selvbestemmelse f.eks. gennem valg af aktiviteter og valg af grøntsager. Gennem eksempler diskuterer vi, hvordan børn kan få erfaringer med medskabelse og indflydelse på madkulturen og dermed opleve et frirum inden for daginstitutionens institutionelle rammer.

Nøgleord: børns perspektiver; fremtidsværksteder; kritisk-utopisk aktionsforskning; frirum; medskabelse; måltidskultur

Introduktion

Mad og måltider i danske dagtilbud udspiller sig i et institutionelt rum præget af voksnes normer, politiske ambitioner om bæredygtighed og et stigende fokus på grønnere kostvaner for børn (se f.eks. Jørgensen & Lysgaard, 2020, Husted & Frøkjær, 2019, Dalgaard, 2020). Projekt Grøntsagsmagi udspringer af denne kontekst, hvor klimahensyn danner en tydelig ramme for pædagogisk praksis. Vi arbejder ud fra en forståelse af, at daginstitutioner er præget af faste strukturer og stærk voksenstyring, hvorfor vi i denne artikel betegner frirum for daginstitutionsbørn som gradvise og situerede muligheder inden for de eksisterende rammer (Munck, 2020), og at børns muligheder for reelt at påvirke madkulturen i daginstitutionen derfor er begrænsede.

Med inspiration fra Rasmussen og Jørgensen (2024) anser vi samtidig børn som aktører, der gennem deres hverdagsvalg kan indgå i og forholde sig til bæredygtige problemstillinger, hvilket skaber et grundlæggende spændingsfelt: hvordan kan børn gives reel medbestemmelse i et felt, der på forhånd er normativt rammesat?

Vi undersøger, om og hvordan det er muligt at skabe et *frirum* for daginstitutionsbørn, hvor de kan udforske og udtrykke egne perspektiver på grøntsager, uden at disse perspektiver på forhånd skal indordnes voksnes normer om smag, maddannelse eller sundhed. I artiklen forstås frirum ikke som fravær af rammer, men som et *midlertidigt rum for udvidede handlemuligheder*, hvor børn er frie fra bestemte former for voksenstyring og er frie til at eksperimentere, drømme og undersøge grøntsagers betydning i deres hverdag. I tråd med Thingstrups (2018) forståelse af fremtidsværksteder som »… en bestræbelse på at etablere et frirum … ikke i absolut forstand eller i betydningen 'fri fra magt', men i betydningen at forsøge at reducere betydningen af ledelses- og styringsperspektiver…« (2018, s. 15), anskuer vi frirummet som betinget af de rammer, det udfolder sig i. Frirummet er således situeret og opstår i forhandlingen mellem børn og voksne, og er samtidig betinget af projektets overordnede ramme.

Vores forståelse af frirum ligger også i tråd med Husteds og Linds (2016) arbejde med børneværksteder. Her gives børn plads til at udtrykke sig uden voksnes normative styring. Selvom Husted og Lind ikke anvender begrebet frirum, beskriver de en opfordringsstruktur, hvor »det er børnene der taler – og de voksne lytter« (2016, s. 53), og hvordan børnene kan gå til og fra og ytre sig uden krav om realisme, hvilket tilsammen udgør en pædagogisk praksis, hvor vanlige institutionsnormer midlertidigt suspenderes til fordel for børns egne spor og betydningsskabelser.

Potentialer ved drømmeværksteder som metodisk greb i forhold til at muliggøre børns frirum

Yderligere inspireret af aktionsforskningen, har vi i Projekt Grøntsagsmagi udviklet »drømmeværksteder« som en alderstilpasset, æstetisk videreudvikling af fremtidsværksteder. Inspireret af den kritisk-utopiske fremtidsforskningsmetode: »fremtidsværksted«, blev betegnelsen »drømmeværksteder« valgt for at markere, at værkstederne skulle fungere som et frirum, hvor børn kunne gå til og fra, udforske og formulere egne idéer om grøntsager uden at skulle tage hensyn til den eksisterende madpraksis eller pædagogernes forestillinger om, hvad der er rigtigt og muligt. Med afsæt i drømmeværkstederne faciliteredes senere aktiviteter med børnene, hvor nogle af deres forslag til servering af grøntsager blev realiseret,

hvilket skabte mulighed for at undersøge både det situerede frirum i værkstederne og de spor, børnenes idéer satte i institutionernes efterfølgende madpraksis.

Både drømmeværksteder og aktiviteter blev faciliteret af forskere og pædagogstuderende, der inviterede 3–5-årige børn til at udtrykke kritik, idéer og forestillinger om grøntsager gennem leg, tegning, dialog, modellervoks, fortællinger og smag.

Med dette afsæt anvendte vi drømmeværksteder som metodisk greb til at danne afsæt for frirum i institutioner, hvor madkulturen typisk var defineret af voksne. Samtidig adresserede vi det metodiske og pædagogiske paradoks, der opstod, når et forskningsprojekt både ønskede at skabe frirum og samtidig arbejdede inden for en politisk og værdimæssig ramme, der allerede foreskrev bestemte mål for børns indtag af grøntsager. Det overordnede forskningsspørgsmål blev derfor:

Hvordan kan vi give daginstitutionsbørn frirum til at blive med-maddannere i en institutionaliseret hverdag, hvor retningslinjer for kost i høj grad er organisatorisk rammesat?

Denne artikel bidrager dermed til en nuanceret forståelse af, hvordan børns perspektiver får betydning for udviklingen af madkulturelle praksisser, og hvordan frirum kan etableres, om end midlertidigt, i institutionelle sammenhænge præget af stærke politiske og pædagogiske dagsordener om sundhed og bæredygtighed.

Eksisterende forskning og vores forskningsbidrag i relation til børns frirum

En betydelig del af den eksisterende forskning har undersøgt, hvordan mad, måltider og maddannelse i dagtilbud kan styrkes gennem pædagogiske og organisatoriske interventioner, ofte med fokus på børns sundhed og grøntsagsindtag (fx Frantzen et al., 2018; Himberg-Sundet et al., 2020; Tetens et al., 2018). På tværs af disse studier blev det påvist, at sådanne indsatser kunne påvirke børns madvalg og grøntsagsindtag positivt. Samtidig dokumenterer andre studier væsentlige begrænsninger ved disse tilgange, idet gentagen eksponering for den samme fødevare ikke i sig selv er tilstrækkelig til at forme børns fødevarepræferencer. Børns forhold til mad udvikler sig i stedet i et komplekst samspil mellem sensoriske, relationelle og psykosociale dimensioner, hvor måltidets kontekst, relationerne og måden, maden erfaredes på, spiller en central rolle (Marty et al., 2018). Denne viden peger på et behov for pædagogiske tilgange, der rækker ud over oplysning og gentagelse og i højere grad inddrager børn aktivt i meningsskabende processer omkring mad.

I flere interventionsstudier er børns deltagelse begrænset til at indgå i voksenudtænkte tiltag. I BRA-studiet fra Norge (Himberg-Sundet et al., 2020) dokumenteres en øget variation og mængde af grøntsager i børns kost som følge af ændringer i personalets praksis, men børns perspektiver indgik ikke i interventionens udformning. Forandringerne blev således primært skabt *for* børnene og ikke *med* dem.

I Projekt Grøntsagsmagi havde vi fokus på det eksperimentelle frirum, som var en videreudvikling af eksisterende sanselige og æstetiske tilgange til maddannelse. Studier som FRIDA-projektet (Mikkelsen, 2016) og anvendelsen af pædagogiske redskaber som »A Tasting Plate« (Tuset, 2018) har bidraget med væsentlig viden om, hvordan smag, sanser og dialog kan understøtte børns refleksion over mad. I disse studier anvendtes børns bidrag imidlertid primært til forståelse og dokumentation, mens de i begrænset omfang blev omsat til konkret

udvikling af pædagogisk praksis. Projekt Grøntsagsmagi adskiller sig ved at anvende børns sanselige og æstetiske udtryk som aktivt afsæt for udviklingen af madpædagogiske aktiviteter inden for et eksperimenterende frirum.

Hansen et al. (2018) har fremhævet måltidet som en pædagogisk arena for deltagelse, fællesskab og eksperimenteren, hvor børn blev inddraget i planlægning, tilberedning og servering af mad. Deltagelsen foregik imidlertid inden for eksisterende institutionelle rammer, og børns egne visioner for forandring af madkulturen blev ikke udforsket systematisk. Projekt Grøntsagsmagi deler fokus på børns deltagelse, men adskiller sig ved metodisk at overskride måltidets rammer og etablere et eksperimenterende frirum, hvor børns forestillinger om grøntsager fungerer som afsæt for pædagogisk udvikling.

I den skitserede forskning fremgår det, at børns perspektiver sjældent får systematisk betydning i udviklingen af pædagogisk praksis, selvom både internationale og nationale rammer understregede deres ret til medbestemmelse (Dagtilbudsloven (2020); FNs børnekonvention (UNICEF (u.å.)). Samtidig har nyere studier vist, at arbejdet med børns idéer ofte er uensartet og i høj grad afhængigt af den enkelte pædagog: »Det pædagogiske arbejde med medbestemmelse ser ud til at leve et upåagtet liv – en praksis, der er overladt til den enkelte pædagog.« (Sørensen & Hansen, 2024, s. 3). Ingen af de gennemgåede studier integrerede børns drømme og forestillinger som direkte afsæt for udvikling af nye aktiviteter i pædagogisk praksis. Det var her, at Projekt Grøntsagsmagi bidrog: børnene blev givet et midlertidigt frirum fra voksnes definitionsmagt, de inviteredes til at udforske og drømme om grøntsagers betydning, anvendelse og placering i deres egen hverdags- og madkultur. Hvor tidligere studier ofte undersøgte effekter af *voksen udtænkte* interventioner, arbejdede vi med metoder, der frembragte børneinddragelse og kritisk refleksion, for at udforske, hvordan børn selv kunne forestille sig madkultur og deres rolle i den. Deres stemmer var udgangspunktet for de aktiviteter der blev igangsat.

Ligesom Bønnelycke, Mariegaard og Zhou (2024) arbejder vi ud fra en ambition om, at »… en pædagogik for fremtiden må være baseret på børnenes behov og erfaringer, og at disse kan og bør artikuleres sammen med børnene selv« (2024, s. 6). Samlet set peger dette på et behov for metoder, der kan skabe konkrete rum for børns stemmer. Det er i dette krydsfelt, at vi introducerer drømmeværkstederne som en måde at muliggøre et midlertidigt frirum, hvor børn kan udtrykke erfaringer, drømme og idéer på egne præmisser.

Undersøgelsesdesign: fremtidsværksted som drømmeværksted – et frirum i børnehøjde

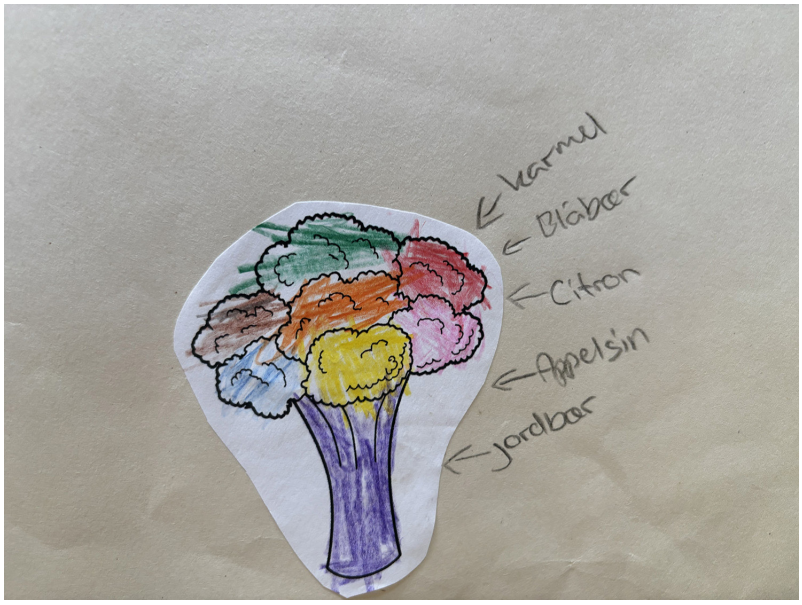
I Projekt Grøntsagsmagi undersøgte vi, hvordan en gruppe børnehavebørn fra seks forskellige daginstitutioner kunne tænke sig grøntsager i deres institutionshverdag. Vi var inspireret af en af aktionsforskningens participatoriske metoder: fremtidsværkstedet, med fokus på deltagernes erfaringer og handlemuligheder (Andersen & Bilfeldt et al; 2010, i Andersen, 2018; Nielsen & Nielsen 2006, i Gleerup & Egmose; 2022). Den metodiske ambition var at øge børnenes frihed til at udtrykke sig gennem deltagelse i fremtidsværkstederne og sikre et rum, hvor børnene kan dele deres erfaringer og visioner, og således anerkende børnene som meningsskabende subjekter (Skoglund, 2014).

I bestræbelsen på at facilitere et frirum for de deltagende børn og for at fastholde deres engagement, besluttede vi forud for besøgene i institutionerne at moderere fremtidsværkstederne. Ændringerne bestod blandt andet i en tilpasning i drømmeværkstedernes indhold og tidsramme. Indholdet: »Hvordan drømmer I om at få serveret grønt-

sager« fik en legende form, hvor facilitatorerne, som var studerende eller forskere, lod børnenes initiativer og idéer til aktiviteter med grøntsagerne komme i forgrunden. Modereringen af fremtidsværkstederne indeholdt herudover et navneskift: for at tydeliggøre ambitionen om frirum til at drømme sig til de bedste grøntsager, ændrede fremtidsværkstedet navn til »drømmeværksted«.

Under afholdelsen af drømmeværkstederne var der tilgængelige materialer som børnene kendte, som for eksempel modellervoks, farver og pap og forskellige grøntsager, men uden krav om at børnene skulle vælge disse, endsige smage på dem. Drømmeværkstederne blev på den måde et midlertidigt rum, hvor børnene kunne få mulighed for at tænke og ytre sig frit uafhængigt af institutionens madnormer. Efter drøftelser med institutionernes ansatte blev tidsrammen for både drømmeværksteder og efterfølgende aktiviteter sat til en varighed af 30-90 minutter.

Husted og Lind (2016) lod sig også inspirere af fremtidsværksteder i arbejdet med børn i alderen 4-6 år. Husted og Lind (2016) justerede disse til børneværksteder og anvendte tegninger, da de så en udfordring ved blot at dokumentere skriftligt med en målgruppe, der ikke læste, hvilket der ellers var tradition for i gennemførslen af fremtidsværksteder. På den baggrund anvendte vi ikke udelukkende skriftlig dokumentation i drømmeværkstederne, men supplerede skrift med børnenes tegninger og modellervoksfigurer, disse fungerede dels som dokumentation i drømmeværkstederne og understøttede også en fremdrift i dialogerne med børnene, idet de blev liggende fremme under drømmeværkstederne, så de både kunne fungere som påmindelse om, hvad vi havde talt om, men de var også til inspiration for børnenes nye idéer. Den skriftlige dokumentation, tegninger, fotos af og feltnoter fra drømmeværkstederne udgør artiklens empiri.



Farvelagt broccoli)

Billedet viser hvordan en dreng via en tegning på et drømmeværksted udtrykker, hvordan han foretrækker at broccoli skal smage og se ud.

Intentionen med drømmeværkstederne var at appellere bredt til børnenes sanser og fantasi og på denne måde bistå børnene i en forståelse af grøn madkultur som en kreativ og legende proces, hvor børneperspektiver blev anerkendt som vigtige, og for at fastholde

drømmeværkstedet som et eksperimentelt frirum. Vi forstår »… børneperspektivet som børns stemmer.« (Warming, 2019. S. 67 i Schmidt & Busk, 2022 s. 80).

Denne tilgang understøttede vores aktionsforsknings-inspirerede perspektiv, hvor teoretiske og analytiske perspektiver ikke var foruddefinerede, men udvikledes i samspil med deltagernes handlinger og udsagn (Nielsen & Nielsen, 2006; Thingstrup & Lind, 2026). Thingstrup og Lind (2026) har vist, hvordan analyse i aktionsforskning kan forstås som et filosofisk og normativt anliggende, forankret i et ethos om demokrati, empowerment og social retfærdighed. Med afsæt i Critical Utopian Action Research fremhævede de, at mennesker – herunder børn – besidder viden og analytisk kapacitet og er i stand til at formulere kritik, og aktivt kan bidrage til at udforske praksissers potentialer.

Som Husted og Lind (2016) viste, kunne fremtids-/børne-værksteder skabe kollektive erkendelsesprocesser, hvor børns perspektiver synliggjordes og bragtes i spil i relation til pædagogisk udvikling. Vi tog afsæt i dette metodiske greb i en madpædagogisk kontekst ved at anvende børns sanselige, æstetiske og narrative udtryk som aktivt grundlag for udvikling af nye madpædagogiske aktiviteter. Frirummet var rammesat af en overordnet intention om bæredygtighed og grøntsager, men inden for denne ramme blev der givet plads til børns meningsskabelse, kritiske refleksion og deltagelse som medskabere af interventionerne.

Med udgangspunkt i ovenstående metodiske overvejelser undersøger Projekt Grøntsagsmagi således, hvordan deltagelse i et frirum kan spille sammen med de sensoriske, relationelle og psykosociale dimensioner, som tidligere forskning har peget på som centrale for børns forhold til mad.

Artiklens empiriske aktiviteter

De empiriske aktiviteter, som dannede afsæt for artiklen, gennemførtes i 2025. Der blev afholdt 17 drømmeværksteder, hvor følgende personer var involveret: 5 forskere, 61 studerende og 50 børn i alderen 3-5 år fordelt på 6 institutioner. De empiriske aktiviteter fremgår i skemaet nedenfor. De studerende bidrog med at facilitere drømmeværksteder og aktiviteter i institutionerne og forskerne, som er afsendere af denne artikel, har stået for at udarbejde feltnoter og indsamle noter og fotos fra studerende og herefter analysere det empiriske materiale.

Når de 59 pædagogstuderende og to ernærings- og sundhedsstuderende blev inddraget i de empiriske aktiviteter, skyldtes det, at vi herigennem fik adgang til flere børneperspektiver, end hvis det havde været begrænset til de drømmeværksteder, som vi forskere var i stand til at gennemføre. Herudover ser vi også inddragelse af studerende i forskningsprojekter, som en måde at engagere dem på i undervisningen. En studerende udtaler følgende om at være med i en af projektets empiriske aktiviteter: »*Det har været godt med aktionsforskningsmetoden som redskab. Det har givet mig en større forståelse om at indhente empiri som en samskabende proces.*" (studerende i projektet maj 2025) Ved at lade studerende være aktive medskabere i FOU-projekter rummer det mulighed for, at de får en større forståelse for, hvordan viden produceres og hvordan forskellige aktører bidrager til denne proces.

Skematisk oversigt over projektets empiriske aktiviteter

Institution og dato	Varighed	Antal børn og alder	Antal af drøm-me-værk-steder	Hvordan så frirummene ud i dagtilbuddet?
X-køb-ing 23. april 2025	90 minutter	22	5	I forlængelse af at 3 studerende sammen med 4 børn havde lavet rabarber bagt i ovnen med sukker på, var der en bageplade med flydende sukker som flere børn fra institutionen kom og dyppede forskellige grøntsager i og efterfølgende spiste.
Y-strup 7. maj 2025	60 minutter	13 børn på 3 år	4	På baggrund af børnenes ønsker til grøntsager ophængt på legepladsens klatrestativ, hang forskere og børn sammen grøntsager på klatrestativet, mens børnene legede og smagte grøntsager i klatrestativet.
Z-by 9.9. 2025	50 minutter	18 børn på 5 år	4	2 forskere havde gemt grøntsager på legepladsen. Cirka 20 børn fandt grøntsagerne og lavede herefter grønsagsmonstre af dem sammen med 3 forskere. Der blev leget med grøntsagsmonstrene, og herefter blev de udstillet.
Æ-stad 3. & 4.11.25	25-90 minutter	9 børn på 3 år og 19 børn på 4 år	6	3 studerende sad ved et bord med grøntsager, hvor nogle var skåret i småstykker og andre var hele. Herudover var der pensler og maling. 5 børn sad med ved bordet, de smagte på forskellige grøntsager og malede andre. F.eks. en agurk males blå og lyserød og ærter males orange.
Y-by 5.11.25	50 minutter	15 børn på 3-5 år	3	Børnene legede med rødkålssaft, de eksperimenterede med at tilsætte citronsyre og natron. Når de forskellige stoffer blev blandet i saften, ændrede farven sig, hvilket vakte stor nysgerrighed og begejstring blandt børnene. Flere af børene fandt ud af, at de kunne lave vulkaner ved at blande alle dele sammen, selvom dette ikke var planlagt af de to forskere og en studerende.
Ø-stad 3.12.25	60 minutter	8 børn i alderen 2-3 år	1	Børn og forskere legede sammen grøntsagsrestaurant i børnehavens åbne køkken-alrum, hvor de sammen forberedte, serverede og spiste forskellige grøntsagskreationer.



*(Illustration: malede grøntsagsbilleder med bord foran) (Illustration: malede grøntsagsbilleder på væg) Billederne viser nogle eksempler på malerier, som børnehavebørn i X-køb*ing *har lavet. Grøntsagsmalerierne blev vist på en fernisering den 20.3.2026.*

Etiske overvejelser

Projektets ambition var at skabe et frirum med alsidige deltagelsesmuligheder, hvor børnenes stemmer blev taget alvorligt, så de oplevede at blive lyttet til. Studerende og forskere bestræbte sig på, at børnene blev informeret i børnehøjde om formålet med deres deltagelse. Børnene blev f.eks. fortalt, at vi var interesserede i at høre deres idéer til, hvor og hvordan de ville have grøntsager. Under drømmeværkstederne kunne børnene se, deres udsagn dokumenteret f.eks. på plancher, tegninger eller som modellervoksfigurer. Der var ikke en udviskning af magtforholdet mellem barn og forsker/studerende, da vi havde etableret en tydelig rammesætning, hvor målet var, at børnene kunne forholde sig til den tematik, der skulle udforskes (Warming, 2018). I denne undersøgelse var fokus på børns perspektiver på grøntsager, hvor forskere og studerende i projektet realiserede nogle af børnenes idéer, hvilket gav børnene indflydelse, som daginstitutionens personale accepterede. Børnehavebørnenes omsorgspersoner blev informeret via aula om forskningsprojektet, og de havde mulighed for at fravælge at barnet skulle deltage i projektets aktiviteter eller optræde på billeder. Vi har udarbejdet oplysningsmateriale om Projekt Grøntsagsmagi til hhv. børnenes forældre, pædagogisk personale og studerende, da vi arbejdede indenfor forskningshjemmel. Desuden har børnene deltaget under hensyntagen til, hvad der betegnes som situationsbestemt samtykke. Dvs., at alle deltagende børn på alle tidspunkter har haft mulighed for at trække sig, hvilket nogle få børn valgte. Situeret samtykke indebærer at være opmærksom på om børn har lyst til at deltage eller ikke, altså en »… *etisk opmærksomhed* […] *der kræver en stor sensitivitet, opmærksomhed eller ansvarlighed.*« (Schmidt & Rasmussen, 2022)



Leg med grøntsagsmonstre i hus. Grøntsagsmonstrene lavede nogle børn sammen med et par studerende.

Situeret læringsteori, kreativitetsteori og analysefokus

I artiklen anvender vi Laves og Wengers (2011) situerede læringsteori og Wengers (2002) videreudvikling af den til vores situerede analyse af praksis, da teoriens begrebsapparat muliggør et skærpet fokus på deltagelse i praksis. Lave og Wenger har ikke et fokus på enkeltindivider, men på fællesskaber. Fokus for analysen er netop deltagernes forhandling af normer og hvilken praksis som fællesskabet skaber. I artiklen omhandler forhandlingerne primært madkultur og hvordan den nye sociale praksis kan betragtes som et frirum. Frirum forstår vi som tidligere skitseret med udgangspunkt i Thingstrup (2018). Et af situeret læringsteoris centrale begreber er praksisfællesskabet, hvor dets medlemmer har forskellige positioner. De nye medlemmer af fællesskabet betragtes som legitime perifere deltagere, de orienterer sig mod fuld deltagelse med engagement i praksisfællesskabets fælles forehavende og fælles repertoire (Wenger, 2002). Artiklens empiriske materiale består af feltnoter, fotos og transskriberede samtaler. Det empiriske udpluk der er udvalgt til analyse, er af en sådan

karakter, at situationerne er grundigt beskrevet, så analyse er mulig. Da vi ikke har været på feltarbejde af længere tids varighed, kan vi ikke redegøre for, om børnefællesskaberne lever op til den analytiske betegnelse praksisfællesskab, der omfattede en fælles praksis over tid, men begrebsapparatet ser vi et potentiale i, da der netop var fokus på, hvordan ændringer i madkultur muliggøres i praksis. Deltagerne har forskellige muligheder for at påvirke fællesskabet, og derfor er der magt på spil. I forbindelse med forståelsen af magt henter Wenger (2002) inspiration fra Pierre Bourdieus (1997) kapitalbegreb, når en deltager har magt, er vedkommende i stand til at præge fællesskabets praksis.

I vores analyse har vi desuden fokus på kreativitet. Kreativitet kan anses som individer og gruppers udvikling af idéer og artefakter, der dels kan anses som nye og dels kan anses som værdifulde (Runco & Jaeger, 2012). I denne forståelse kan børns idéer og udtryk forstås som tegn på frihed i den forstand, at børnene selvstændigt bidrager med noget. I projektet har drømmeværkstederne netop den funktion at skabe rum til børnenes egne idéer og dermed skabe frirum til børnenes tanker og initiativer. Men med afsæt i kreativitetsteori kan graden og essensen af denne frihed samtidig diskuteres. Ifølge udbredt accepterede teoretiske perspektiver på kreativitet, er kreativitet forbundet med traditioner og normer (Boysen, 2023). Når mennesker er kreative, tager de således afsæt i teknikker og tilgange indenfor et domæne og så udvikler de herudfra noget nyt, f.eks. ved at kombinere ting på nye måder eller blot videreudvikle tidligere ideer og tilgange. Sådanne mekanismer kan eksempelvis beskrives via Csikszentmihalyis systemteori (1994), hvor kreativitet opstår indenfor bestemte vidensdomæner med dertilhørende traditioner, regler og teknikker eller Crafts (2005) eller Amabiles (1996) beskrivelse af børns kreativitet, hvor børn er kreative med afsæt i tillærte færdigheder og viden. I den forstand er kreativitetsteori knyttet til forestillinger om praksisfællesskaber, idet læring og kreativitet ifølge denne tænkning forstås indenfor rammerne af et fællesskab, hvor kulturen læres og videreudvikles.

Idet kreativitet således er forbundet med frihed såvel som læring af kulturens traditioner kan kreativitet ses i forbindelse med det pædagogiske paradoks. Begrebet betegner det paradoks, at pædagogikken i vid udstrækning har til opgave at opdrage børn til at kunne agere frit, hvilket er et paradoks, fordi opdragelse i sig selv ikke repræsenterer frihed, men snarere det modsatte. Svaret, hvis man kan tale om et sådant, bliver i en kreativitetsforståelse at udvide børnenes horisont med erfaringer, oplevelser, viden og teknikker, der kan give dem flere muligheder for at være kreative. Dvs., at ved at børnene udvider deres erfaringer og viden om grøntsager, madlavning, køkkenredskaber, m.m. udvides også deres muligheder eller repertoire for at skabe noget selv. Dette giver også mulighed for at etablere en forbindelse mellem intentionen om at skabe rum for børns frihed og samtidig projektets ønske om at fremme en bestemt dagsorden i forhold til børns kendskab til grøntsager. Som udgangspunkt, er dette jo et paradoks i den forstand, at frihed kobles med påvirkning, hvilket er to begreber, der vanskeligt kan forenes. Men hvis legen med grøntsager netop ses som en udvidelse af børnenes mulighedsrum, ser det anderledes ud. Børnenes mulighedsrum er som udgangspunkt defineret af de kulturelle normer, de har med sig fra hjemmet, fra institutionen, m.m. Ved at udvide kulturen i institutionen og ved at introducere nye grøntsager og nye måder at bruge grøntsager, så udvides børnenes udfoldelsesrum. De efterlades med et større repertoire at gøre med, tænke med og skabe med.

Med afsæt i disse perspektiver er vi analytisk optaget af at identificere tegn på børns egne idéer og tanker og samtidigt interesseret i at se tegn på at børnenes horisont udvides. Vi

har udvalgt tre nedslag i vores empiriske materiale for at udfolde særlige aspekter af børns frirum.

Analyse med fokus på børns frirum

Et klatrestativ med ophængte grøntsager – et frirum?

Børns deltagelse i et daginstitutionsliv er ofte struktureret af voksne (Munch, 2020). Dvs., at dagtilbudsbørn normalt er deltagere i madkulturer forhandlet af voksne. I analysen indkredser vi et frirum, der i denne sammenhæng ikke blot bliver et spørgsmål om fravær af struktur, men om *frihed fra* bestemte former for voksenstyring og *frihed til* at børn kan undersøge, forhandle og være med til at definere madkulturelle praksisser på egne præmisser. Med afsæt i spørgsmålet *fri fra hvad og fri til hvad?* Udfolder vi nedenfor et uddrag fra en aktivitet, initieret af børnenes egne ønsker til servering af grøntsager, der illustrerer hvordan et midlertidigt frirum gennem en aktivitet, skaber mulighed for, at børn ikke blot deltager i eksisterende madkulturer, men aktivt bidrager til at forme dem.

Under et drømmeværksted udspiller følgende sig mellem forsker N. Bechmann og tre børn på 3-4 år:

Vi [forsker og tre børn] bliver lukket ind i 'køkkenhaven' og forskeren spørger til de forskellige planter… Der er nogle tomatplanter, som alle stiller sig rundt om og forsker spørger, 'hvad gør man med dem efter man plukker dem'. Et af børnene svarer 'man laver dem til is'… Et par andre børn viser mig klatrestativet og fortæller, hvor sjovt det ville være, hvis man kunne kravle op og plukke grøntsager. (observationsnoter N. Bechmann)

Den traditionelle madkultur er forrykket, da det her er en voksen, der har en perifer rolle ift. til at definere, hvordan grøntsager skal indtages, og et af børnenes ønsker blev realiseret. En måned senere, kom forskerne L. Byskov og N. Hawes i institutionen, og hængte sæsonens grøntsager på klatrestativet.



På klatrestativet hænger grøntsager, som forskere i samarbejde med børnene har hængt op.

Uddrag fra feltnoter til aktivitet: Jeg, forsker N. Hawes, er klatret op i klatrestativet med et stort bundt bladselleri og leder efter gode steder at hænge dem. Et barn kommer klatrende hen til mig, kigger på bundtet i min hånd og herefter udspiller følgende sig:

'Dem der, dem kan jeg ikke lide' siger drengen og peger på bladsellerien i min hånd. 'Nå, hvordan kan det være?', spørger jeg ham. Vi sidder på en platform foran den rutchebane, der går ned fra klatrestativet. 'De ligner brændenælder', siger drengen så. 'Ah ja, det kan jeg faktisk godt se', svarer jeg ham. Jeg vender stænglerne i min hånd og vi taler lidt om, hvordan de takkede blade kan ligne brændenælde-blade. Jeg spørger ham, om han tror de brænder på samme måde, som brændenælder og han nikker bekræftende. 'Hmm, men hvis det nu var ægte brændenælder, så kunne jeg nok ikke holde på dem sådan her', siger jeg og bruger bladene til at kilde min håndflade. Han giver mig ret. 'Eller kilde dig i ansigtet', siger han så. Jeg spørger om jeg skal prøve, og han nikker. Jeg kilder mig på kinden med bladene. 'Næh, de er faktisk ret bløde', fortæller jeg ham. Nu vil han gerne holde bundet, og han kilder mig i ansigtet med dem. Et andet barn klatrer hen til os og

spørger, om han må få en. Han får en bladselleri-stængel, som han spiser. Nu vil ham, der syntes de lignede brændenælder også gerne smage, og han får en stængel. 'Jeg kan altså ikke lide den', fortæller han og giver mig den tilbage. Drengen, der godt kunne lide den, vil gerne have den. De rutsjer sammen ned af rutsjebanen, mens jeg fortsætter med at lede efter gode steder at hænge dem op. Den første dreng klatrer op til mig igen og fortæller, at han har en god idé til, hvor den kan hænge. Han peger over rutsjebanen. 'Så kan man lige tage en bid, før man rutsjer', forklarer han. Vi hænger den sammen over rutsjebanen. Han sætter sig til rette, tager en bid og rutsjer så ned. Han kommer tilbage flere gange og informerer mig, når der skal hænges en ny bladselleristængel op.
(Observationsnoter N. Hawes)

Ovenstående illustrerer, hvordan frirum i en maddannelseskontekst kan forstås som en social praksis, hvor børn er fri fra voksnes normer om smag, sundhedsagendaer og lineære forestillinger om, hvordan man lærer at spise grøntsager. Samtidig er det et rum, hvor børn er fri *til* at eksperimentere, associere og kritisere, hvilket kan betegnes som, at børnene meningsforhandler madens betydning gennem leg, kropslig bevægelse og dialog. Grøntsagerne vurderes ikke primært ud fra smag, men for meningsskabelse og eksperimentering.

Analytisk kan situationen fortolkes på flere måder. Man kan argumentere for, at det primært er madpraksissen, der transformeres ved at blive flyttet fra måltidsbordet til klatrestativet og dermed løsrevet fra institutionelle normer om spisning. Omvendt kan situationen også tolkes som en forskydning af den vante legepraksis, idet klatrestativet midlertidigt bliver et sted for social spisning. En tredje fortolkning kan være, at projektet skaber et møde mellem to praksisser: madpraksis og legepraksis, hvor elementer fra begge reorganiseres. I dette møde opstår en midlertidig hybrid praksis, hvor grøntsager ikke primært fungerer som ernæringsobjekter, men som materialer i børns legende meningsskabelse. Pædagogens bemærkning om, at hun ikke tidligere har set så mange børn på klatrestativet kan også antyde, at de nye materialer (grøntsagerne), som er foranlediget af børnenes forslag om grøntsager, som en del af deres vante legesteder, bidrager til en omorganisering af deltagelse i legen på klatrestativet, som mulig kortvarigt gør ikke bare klatrestativet mere attraktivt end tidligere, men også grøntsagerne. Legepraksisfællesskabet bliver muligvis ikke forandret, men udgør alligevel rammen for en forandret madpraksis, hvor spisning rekontekstualiseres i en kropslig og legende praksis.

Eksemplet peger på, at børns maddannelse ikke alene handler om vilje eller mod til at smage, men om de sammenhænge, hvori maden optræder, og hvilken betydning, den tillægges i form af de erfaringer, som børnene fik mulighed for at gøre sig. Når maden flyttede ud af de institutionelt velkendte spisesituationer og ind i børnenes egne lege- og bevægelsesrum, åbnedes for alternative måder at deltage i og forhandle madkultur på. Børnenes udsagn og handlinger er her ikke data, der skal vurderes i forhold til på forhånd definerede mål, men bidrage til at gentænke, hvad madkultur i daginstitutioner kan være. Set i dette perspektiv er analysens opgave at rette opmærksomheden mod børnenes forhandlinger som udtryk for deres refleksive forhold til de strukturer, som de indgår i (Thingstrup & Lind, 2026). Når børnene får mulighed for at udtrykke deres associationer til grøntsager uden at blive udfordret af voksnes sundheds- og maddannelsesdiskurser, skabes et frirum for positionering og kritik. Kritikken handler ikke nødvendigvis om at afvise maden, men om at undersøge

dens betydning på egne præmisser, for eksempel ved at bruge en grøntsag til at kilde en voksen i ansigtet og som en del af en rutcheoplevelse.

Barnets association mellem bladselleri og brændenælder viste, hvordan erfaringer, sanser og sociale sammenhænge er afgørende for, hvordan mad kan forstås og vurderes. At kunne lide – eller ikke kunne lide – mad fremstod dermed ikke som et individuelt anliggende om smag, men som et situeret, relationelt og kulturelt fænomen.

Børnene ønsker grøntsager med sliksmag

På tværs af de seks institutioner er det grøntsager, der smager af slik, som børnene hyppigst efterspørger. Dette ønske blev realiseret i en af daginstitutionerne, hvor tre studerende sammen med fire børn skar rabarber i strimler og dryssede sukker på dem, og bagte dem i ovnen, herefter serveredes de som rabarberbånd på en bageplade:

De fire børn spiser rabarberbåndene, men flere børn i institutionen har adgang til mange andre grøntsager i forbindelse med, at andre studerende faciliterer aktiviteter, som f.eks. grøntsagstryk og grøntsags-gemmeleg. Børn fra forskellige aktiviteter tager nogle grøntsager med sig og dypper dem i den flydende sukker på bagepladen med rabarberbåndene, og de spiser glaserede grøntsager. (observationsnoter L. Byskov)

Eksemplet med børnenes sukkerindtag tydeliggør, hvordan børnene er med til at forhandle hvilke madpraksisser, der er mulige og socialt accepteret, idet de fleste daginstitutioner har en politik om at begrænse børns sukkerindtag (Janerka, 2023). Børnefællesskabet omkring bagepladen sætter deres mening igennem og overskrider de etablerede pædagogiske arrangementer, ved at have et nyt fælles forehavende, nemlig at de spiser glaserede grøntsager, og ikke udelukkende rabarberbånd som planlagt. Børnene spiser grøntsager på utraditionelle måder, der bryder med voksnes normer, der ofte sætter grøntsager i modsætning til sukker. Studerende såvel som det pædagogiske personale i institutionen giver afkald på at definere det sociale rum, og børnene dominerer med deres initierede aktivitet: grøntsager dyppet i flydende sukker. Dette illustrerer et frirum – børnene fik realiseret at få grøntsager med sliksmag. Børnene formår med deres deltagelse at ændre madpraksissen. Dvs., at børnene har en høj grad af selvbestemmelse, både i forhold til valg af aktiviteter, valg af grøntsager og valg af hvilke og hvordan de ville spise disse grøntsager.

Frirum til kreativitet

I vores empiri kommer kreativitet til udtryk på flere måder. Dette ses eksempelvis, når børnene finder på at hænge grøntsager i klatrestativ, tegne en broccoli i fantasifulde farver eller udforske forbindelser mellem grøntsager og slik. I sådanne tilfælde ses, hvordan børnene arbejder ud fra den viden og de erfaringer, som de har og kombinerer dem med de nye inputs, som de får via projektet. Således kan børnenes kreativitet ses som kombinationer af eksisterende kulturelle fænomener, hvilket er et omdrejningspunkt indenfor kreativitetsteori (Koestler, 1964). Når børnene hænger grøntsager i klatrestativ, kan dette påfund således ses som en versionering af de erfaringer børnene har med f.eks. at hænge påskeæg på grene eller julepynt på træer. Som beskrevet i artiklens indledende teoretiske del har teknikker og viden en dobbelt funktion. På den ene side skaber teknikker og viden frihed til udfoldelse,

fordi teknikker muliggør udtryk. For eksempel er det svært at tegne uden tegneredskaber og tegneteknikker, og det er svært at finde på at hænge noget i et træ, hvis du aldrig har oplevet, at noget blev hængt på et træ. På den anden side fastholder teknikkerne bestemte udtryksmåder, idet de repræsenterer etablerede normer og traditioner (fx traditionelle måder at tegne på). I eksemplet ses, hvordan børnene via en legende kombination af forskellige erfaringer, formår at skabe et nyt udtryk og en ny idé, hvorved børnenes kreativitet kan ses som udtryk for frihed i den forstand, at det inkluderer et normbrud (se også artikel i dette særnummer af BUKS »Det fritidspædagogiske kunstnerkollektiv«). På denne måde er børnenes initiativer og idéer et eksempel på kreativ udfoldelse.

Som vi argumenterer for i artiklens teoriafsnit, kan kreativitet også ses i et mere langsigtet perspektiv. I dette lys, er projektets mål at udvide børnenes horisont og dermed frigøre børnene fra mere snævre eller velkendte madtraditioner. I den forstand kan projektet ses som et dannelsesprojekt, hvor børnene udvikler sig selv og samtidig udvikler deres kreativitet ved at erfare nyt, lære nyt og skabe nyt (Hammershøj, 2012). I projektets præsenterede empiriuddrag er der flere eksempler på, at børnenes horisonter udvides. F.eks. når børn smager bladselleri og forsøger at finde ud af, hvordan denne grøntsag adskiller sig fra brændenælder. Eller når børnene opdager, at grøntsager kan tilberedes, så de minder lidt om slik. Sådanne erfaringer er afgørende for børn, i forhold til at kunne vælge til og fra og udvikle deres egne perspektiver og deres egen kreativitet i verden i et langsigtet perspektiv. Med afsæt i perspektivet hentet fra »det pædagogiske paradoks« (se artiklens indledende teoretiske afsnit), ses således tegn i projektet på, at børns mulighed for at danne deres egne holdninger, meninger og præferencer i et langsigtet perspektiv styrkes.

Drømmeværkstedernes rækkevidde – med grøntsagsrestauranten som eksempel

I forbindelse med et drømmeværksted afholdt indenfor, spurgte forsker L. Byskov fem børn om, hvor de drømte om at spise grøntsager? En dreng svarede: »*på restaurant*«, hvor til en pige sagde: »*men vi har ingen tallerkener!*«.

Dagen efter drømmeværkstedet observerede en pædagog følgende på legepladsen:

3 børn fra spirestuen leger på legepladsen og har dækket op til 'restaurant'. En pædagog spørger 'hvad leger I?' børnene svarer: 'vi leger grøntsagsrestaurant'. Pædagogen: 'fik I smagt nogle af de grøntsager, de besøgende [2 forskere og 2 studerende] havde med?' Børnene 'ja'. Pædagogen 'hvad kunne I bedst lide, var det ærteskuddene?' Et af børnene siger rettende 'det hedder altså ærtespirer.' (Observation foretaget af pædagog 10/9 -25)

Det, at børnene dagen efter drømmeværkstedet legede grøntsagsrestaurant, viste, at de var engageret i idéen om at ville have en restaurant i børnehaven. Desuden udtrykte et barn viden om grøntsager, da han korrigerede pædagogens benævnelse af disse.



Grøntsager, spækbræt og urtekniv på bord. Billedet viser et udsnit af de grøntsager, som børnene arbejdede med i grøntsagsrestauranten.

Grøntsagsrestauranten var en af de idéer, som vi i Projekt Grøntsagsmagi valgte at realisere, hvilket forsker M. Stentoft, har beskrevet nedenfor.

Til grøntsagsrestauranten lå alle grøntsagerne på bordet, placeret på midten, så børnene kunne nå dem. Børnene havde mulighed for at iføre sig kokkehuer, og de fik besked på, at de skulle sidde ned, når de brugte knivene, og hvis de skulle hente noget, skulle de lægge kniven. Børnene greb fat om knivene, og gik i gang med grøntsagerne.

Der er stor aktivitet rundt om bordet. Alle børnene er optaget af at skære og skrælle grøntsager. Flere af børnene begynder at spise grøntsagsstykkerne. Nogle børn tygger uden at fortrække en mine. En dreng laver et forvrænget udtryk med ansigtet, da han tygger i et rødbedestykke. Han spiser videre og hans udtryk i øjnene forandrer sig. Han griner og smiler til de andre børn, som sidder tæt på ham.

En dreng putter et stykke græskar i munden og spiser det. De andre børn omkring ham bliver nysgerrige og vil også gerne skære græskar. Han giver dem nogle stykker.

Alle voksne og børn er i gang med at skrælle og skære, tage kerner ud af granatæbler, de smager og spiser, vender sig mod hinanden, taler, smiler og viser interesse. Rummet er fuld af forskellige dufte, bjerge af grøntsagsskræller, stille lyde og fordybelse. Børnene får en porcelænstallerken hver, som de begynder at anrette grøntsager på. En pige hopper af begejstring, da alle tallerkenerne er anrettet. Børnene serverer hver især deres tallerken for forsker L. Byskov og to pædagoger. Børnene har et viskestykke over armen imens, at de serverer. (Observationer foretaget af forsker M. Steentoft)



På billedet ses, at en dreng forbereder sig på at servere, en tallerken med grøntsager, som han har anrettet.

Det står børnene frit for, om de vil deltage i grøntsagsrestaurantsaktiviteten, hvilket alle børnene på spirestuen vælger et gøre. Det der karakteriserer aktiviteten er, at børnene selv vælger hvilke grøntsager, som de ville arbejde med og smage på og hvordan, de ville anrette grøntsagerne. Dette frirum er etableret, da børnene ønskede en grøntsagsrestaurant med tallerkener. De artefakter, der understøtter en restaurantstemning, er kokkehuer, knive, at borde er opstillet i som et langbord, de mange forskellige slags grøntsager og porcelænstallerkner. Alle artefakter, som kunne være at finde på en restaurant.

Diskussion

Det kan diskuteres i hvilken udstrækning, at drømmeværkstederne fungerede som et frirum for børnehavebørnene. Under drømmeværkstederne bestræbte vi os på, at børnene fik mulighed for at udtrykke sig frit. De kunne for eksempel spytte en kinaradise eller andre grøntsager ud, hvis de ikke syntes om dem, og vi accepterede, da nogle børn ikke syntes at grøntsager kunne agere helte i eventyr, og omvendt omfavnede vi, når børnene legede med, og viste os vejen til for eksempel klatrestativet, hvor de foretrak grøntsager, eller da de tegnede fantasigrøntsager. At børnene engagerede sig i drømmeværkstederne og forholdt sig til grøntsager på forskellige måder, så vi som udtryk for, at de havde øget deres interesse

for grøntsager. De alsidige måder, som børnene udtrykte sig på om grøntsager, så vi som et eksempel på et frirum. Samtidig var det os fra Projekt Grøntsagsmagi, der satte dagsordenen.

Thingstrup fremhæver fremtidsværksteder som »frirum«, hvor styringspresset er reduceret – om end ikke helt magtfrit – og hvor der netop skabes mulighed for kritisk refleksion over praksis (Thingstrup, 2018). De voksne, der vil forske i børns maddannelse, som os, står således foran udfordring: For at skabe mulighed for kritisk refleksion over praksis sammen med børnene, undersøger vi muligheder for, hvordan voksnes definitionsmagt (Bae, 1996) ifm. udpegning af »gode grøntsager« og rigtige måder, steder og tidspunkter at spise dem på, kan udfordres. Kan frirummene ifm. måltider i børnehaven implementeres på en måde, hvor børnene er med til at definere måltidssituationerne?

Vi udfolder i nedenstående afsnit, at pædagogisk forskning er forankret i en normativ praksis, idet den ønsker at være foreskrivende for fremtidig praksis. På professionshøjskoler er ambitionen at bedrive forskning til gavn for praksis, hvilket kan være at undersøge, hvorvidt og hvordan børns medbestemmelse øges. Der kan sættes spørgsmålstegn ved, i hvor høj grad pædagogisk forskning relateret til mad overhovedet kan bidrage til at skabe et frirum for børn.

Frirum og politiske ambitioner udmøntet i et forskningsprojekt?

Som nævnt i indledningen af artiklen, er koblingen mellem pædagogik og bæredygtig udvikling et område for politisk interesse. Et forskningsprojekt med en tydelig mission om at daginstitutionsbørns kost skal være grønnere og derfor kunne Projekt Grøntsagsmagi beskrives som policyaktørdrevet, kan synes svært foreneligt med ønsket om at skabe frirum for selvsamme børn.

Når denne artikel indgår i BUKS' temanummer om frirum, skyldes det ambitionen om at bidrage med en drøftelse af, hvordan pædagogisk forskning kan forholde sig til børns frirum i institutioner, hvor pædagogikken ikke blot må forholde sig deskriptivt, men også normativt, idet pædagogisk praksis også må forholde sig handlingsanvisende ifm. fremtidig handling (Wiberg, 2016). Ligeledes kan og skal pædagogisk forskning forholde sig analytisk til den undersøgte praksis, mens forskning på en professionshøjskole også må sigte mod praksisnær og anvendelsesorienteret forskning (Danske Professionshøjskoler, 2024).

Aktionsforskning i pædagogiske arenaer – Hvordan undgår vi at love noget, vi ikke kan holde?

Et gennemgående metodisk og pædagogisk spændingsfelt i vores projekt er balancen mellem rammesætning og frirum. På den ene side er projektet båret af en overordnet vision om en mere bæredygtig fremtid og ønsket om at styrke børns forhold til grøntsager og mad. Denne vision danner en *voksenformuleret ramme*, som både styrer konteksten og sætter retningen for aktiviteter og forskning.

Dette dobbelte sigte betyder, at frirummet aldrig er ubegrænset. Frirummet er situeret inden for en pædagogisk og forskningsmæssig ramme, hvor formålet er givet på forhånd. I praksis opstår dilemmaer – f.eks. når pædagoger ønsker at støtte børn i deres deltagelse, men samtidig retter eller styrer børnenes udtryk, så de passer bedre til projektets formål. Her bliver det tydeligt, at det frie rum må forhandles og understøttes aktivt, hvis børns perspektiver skal

have reelt gennemslag. Vi understøttede det ved at prøve at åbne op for børnenes fantasi og prøve at skærme dem for voksnes indblanding.

Konklusion

Med drømmeværkstederne fik daginstitutionsbørnene mulighed for et frirum til at udtrykke sig om grøntsager. De alsidige drømmeværksteder muliggjorde mange forskellige sanserum og smagssituationer for børnene, hvilket bevirkede at børnene forholdt sig til de forskellige grøntsager og scenarier for deres ønsker til indtag af grøntsager. Nogle af børnenes ønsker blev realiseret f.eks. i form af grøntsager i klatrestativ og grøntsagsrestaurant. Frirummene var karakteriseret ved: en høj grad af selvbestemmelse, både i forhold til valg af aktiviteter, valg af grøntsager og valg af hvilke og hvordan, at børnene ville spise disse grøntsager. Der var tale om ydre friheder i form af, at det var frivilligt for børnene, om de ville deltage i aktiviteterne. Desuden var der ikke noget krav om, at de skulle smage på grøntsagerne, og det blev dermed op til børnene selv, hvilke grøntsager de smagte. Desuden var der mange deltagelsesmuligheder for børnene. Frirummene muliggjorde, at børn ikke blot deltog i eksisterende madkulturer, men aktivt var med til at forme dem. Begrænsningen ved drømmeværkstederne i forhold til at skabe et frirum var, at de ikke blev gentaget i institutionerne. En forudsætning for at børn kan opnå øget indflydelse i dagtilbud, kræver en sideløbende proces, hvor personalet afgiver noget af deres magt.

Børnene udfordrede en traditionel madkultur f.eks. ved at dyppe grøntsager i sukker, hvorved der skabtes adgang til at børnene kunne være med(mad)skabere, ligesom drømmeværkstederne og aktiviteterne forplantede sig som mikrohandlinger i børnenes øvrige lege og deltagelse i efterfølgende madaktiviteter. Børnene blev ikke bevidstgjorte om politiske normer eller ambitioner om, hvordan maddannelse og bæredygtighed skulle praktiseres i pædagogiske institutioner. Med andre ord, bestod det frie rum for børnene af frihed til selv at definere og blive involveret i kreative måder at praktisere maddannelse på.

På baggrund af den indflydelse børnene opnåede i projektet via drømmeværkstederne, er vi af den overbevisning at drømmeværksteder, er et muligt metodisk greb til at give børnehavebørn stemmer og få indflydelse på deres institutionshverdag.

Referencer:

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press.

Andersen, J. (2018). Empowerment, kritisk teori og aktionsforskning, I: Kjærgaard, H. (red.) *Social- og specialpædagogik*. Akademisk Forlag

Andersen, J., Bilfeldt, A., Andersen, J., & Bilfeldt, A. (2010). Aktionsforskning på plejehjem – et alternativ til new public management? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12(1), 067-081. https://doi.org/10.7146/tfa.v12i1.108858

Bae, B. (1996). *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*, Social Kritik, 47.

Bille, M. (2018). FORSKNING. Glæden og friheden er vigtigst i måltidet. *Børn & Unge-arkivet* nr. 12. https://bupl.dk/boern-unge/find-artikler/forskning-glaeden-og-friheden-er-vigtigst-i-maaltidet

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.

Boysen, M. S. W. (2023). Fra det kendte til det ukendte: det pædagogiske paradoks genbesøgt fra en kreativitetsvinkel. *Kognition & Paedagogik*, *128*(33), 60-69.

Bragga-Pontes, C., Simões-Dias, S. Lages, M., Guarino, M.P., Graça, P. (2022): Nutrition education strategies to promote vegetable consumption in preschool children: the Veggies4myHeart project. *Public Health Nutr. 25* (4) https://doi:10.1017/S1368980021004456

Bønnelycke, J., Mariegaard, S. & Zhou, C. (2024). Bæredygtige fremtider skabt af børn og unge gennem fremtidsværksteder. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse. 8* (2), s. 5-14 https://doi.org/10.7146/fppu.v8i2.150371

Cosmi, V., Scaglioni, S. & Agostoni, C. (2017): Early Taste Experiences and Later Food Choices. *Nutrients. 2 (*9) https://doi.org/10.3390/nu9020107

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.

Csikszentmihalyi, M. (1994). The Domain of Creativity. I: M. Csikszentmihalyi, D. H. Fieldman & H. Gardner (Eds.). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity* (pp. 135-158). Praeger.

Danske Professionshøjskoler (2025). *Forskning og Udvikling på professionshøjskolerne*.

Frantzen, C., Kidmose, U., Byrne, D. V., & Andersen, B. V. (2018). *Måling af spiseadfærd i dagtilbud – Betydning af børns aktive involvering i tilblivelse af frokostmåltidet i daginstitutioner for børns spiseadfærd*. Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/portal/en/publications/8c12fa0b-dd09-4536-a56a-aaa0d91380d4

Gleerup, J. & Egmose, J. (2022). Fremtidsværkstedet som metode til erkendelse og forandring. Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning. *Tidsskrift for arbejdsliv*, *24* (4) https://doi.org/10.7146/tfa.v24i4.135163.

Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet: et spørgsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, O. H., Leer, J., Broström, S., Warrer, S. D., & Jensen, T. M. (2018). *Professionalisering og øget tværfaglighed i samarbejdet omkring mad og måltider i dagtilbud: afrapportering af aktionsforskningsprojektet*. Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/portal/en/publications/0e883b57-5134-48b3-a726-dfcc76d325de

Himberg-Sundet, A., Kristiansen, A. L., Andersen, L. F., Bjelland, M., & Lien, N. (2020). Effects of a kindergarten intervention on vegetables served and staff's food-related practices: results of a cluster randomised controlled trial – the BRA Study. *Public Health Nutrition*, *23* (6), 1117–1126. https://doi.org/10.1017/s1368980019003963

Holbæk Kommune (2023). Læs pjecen om frokostordning her | Holbæk Kommune.

Husted, M., & Lind, U. (2016). Fremtidsværksted som demokratiserende metode: aktionsforskning med børnehavebørn. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (3), 49-58.

Janerka, S. (2023, 6. november). Børnehaver indfører sukkerpolitik – I gennemsnit får danske børn fire gange flere søde sager end anbefalet. *Fagbladet FOA*. https://fagbladetfoa.dk/mit-fag/boernehaver-indfoerer-sukkerpolitik-i-gennemsnit-faar-danske-boern-fire-gange-flere-soede-sager-end-anbefalet/

Københavns Kommune (2023). En grønnere hverdag i daginstitutioner og skoler. Afdelingen for en bæredygtig udvikling. Afdelingen for Bæredygtig Udviklings guide til en grønnere hverdag i daginstitutioner og skoler by Afdelingen for Bæredygtig Udvikling – Issuu

Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Hutchinson.

Lagoni, E. S.; Mansfeldt, J. M. & Trolle, E. (2025). *Klimamærkning af fødevarer. Udvælgelse af 500 generiske fødevarer og drikkevarer til klimamærkning*. DTU Fødevare instituttet. udvaelgelse-af-500-generiske-foedevarer-og-drikkevarer_final-report.pdf

Lave, J. & Wenger, E. (2011). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Dagtilbudsloven (*2020*). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. LBK nr. 1326 af 09/09/2020. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1038

Marty, L., Chambaron, S., Nicklaus, S. & Monnery-Patris, S. (2018): Learned pleasure from eating: An opportunity to promote healthy eating in children? *Appetite* (120) https://doi:10.1016/j.appet.2017.09.006.

Mckinley, M.C., Lowis, C., Robson, P.J., Wallace, J.M.W., Morissey, M., Moran, A. & Livingsstone, M.B.E. (2005): It's good to talk: children's views on food and nutrition, *Eur. J Clin Nutr. 59* (4) https://doi: 10.1038/sj.ejcn.1602113.

Mikkelsen, B. E. (2016). *Slutrapport – Projekt FRIDA*. Aalborg Universitet. https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/FRIDA%20Slutrapport.pdf

Munck, C. (2020). *Børns perspektiver i vuggestuen*. Dafolo.

Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2006). Methodologies in Action Research. Action Research and Critical Theory. I: L. Svensson & K. A. Nielsen (eds.). *Action Research and Interactive Research. Beoynd Theory and Practice*. Shaker.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist 39* (2), 83-96 https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.

Rasmussen, L. S., & Jørgensen, N. J. (2024). Sted, krop og dyb geologisk tid: – At læse om klimaforandringer i børnehaven. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse 8* (1), 8. https://doi.org/10.7146/fppu.v8i1.144785

Schmidt, C. H., & Rasmussen, A. B. (2022). Når pædagoger giver stemme til børns stemmer. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*. 6(1), 78-91. Artikel 7. https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132316

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal* 24 (1), 92-96 https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092.

Sørensen, L. H., & Hansen, L. N. (2024). *Som sand mellem fingrene: rapport fra et forskningsprojekt om børns medbestemmelse i dagtilbud*. UC SYD.

Tetens, I., Biltoft-Jensen, A., Hermansen, K., Mølgaard, C., Nyvad, B., Rasmussen, M., Sabinsky, M., Toft, U., & Wistoft, K. (2018). *Fremme af sunde mad- og måltidsvaner blandt børn og unge*. Vidensråd for Forebyggelse. http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad_maaltidsvaner_indhold_digi_0.pdf

Thingstrup, S. H. (2018). Pædagogisk faglighed: Udforskning af demokratiske perspektiver på forandringsarbejde i daginstitutioner. *Forskning og Forandring 1*(1), 9 DOI:10.23865

Thingstrup, S.H. & Lind, U. (2026): Analysis in action research: Four analytical propositions for how to think with the ethos of action research, *Qualitative Studies 1* (11) https://doi.org/10.7146/qs.v11i1.163296

Tuset, E. H. (2018). A tasting plate – the aesthetic experience of food in early childhood education and care institutions. *Norwegian Research Information Repository*. https://nva.sikt.no/registration/0198cc4b1c49-bdbd77e2-160f-425b-b104-63cefe939526

UNICEF. (n.å.). *Børnekonventionen*. https://www.unicef.dk/voresarbejde/boernekonventionen/

Warming, H. (2018). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. I: Petersen K. E. & Ladefoged L. (red.). *Forskning med børn og unge*. Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2002). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wiberg, M. (2016). Pædagogik, normativitet og videnskab. *Studier I Pædagogisk Filosofi, 5* (1) https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.24872

Biografier

Louise Hvitved Byskov er ph.d. og lektor på pædagoguddannelsen og er tilknyttet forskningsprogrammet: »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. Louise har været projektleder for projekt Børnesvendebrev, og er nu tilknyttet forsknings- og udviklingsprojekterne: "Grøntsagsmagi" og "Mental sundhed og hverdagstrivsel i Region Sjælland". Louise er særligt optaget af potentialerne ved pædagogiske aktiviteter og børns/unges muligheder for at udfolde sig kreativt.

Naia Wienmann Hawes er lektor ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. Naia er tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetisk i pædagogisk arbejder«, efter-videreuddannelsesaktiviteter og den pædagogiske grunduddannelse. Hun er særligt interesseret i fag, der understøtter ligestilling og mangfoldighed i pædagogisk praksis og er tovholder for modulet »Køn, seksualitet og mangfoldighed« og yderligere tilknyttet specialiseringen for skole/fritidspædagogik på pædagoguddannelsen. Naia er del af forskningsprojektet »Grøntsagsmagi«.

Natasha Balslev Bechmann er lektor ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon og er tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Natashas forskningsinteresser omfatter børns deltagelse, medskabelse og æstetiske læreprocesser i pædagogisk praksis med særligt fokus på mad og måltider. Hun er optaget af, hvordan pædagogiske praksisser formes af normer og rammesætninger, og hvordan disse kan udfordres og udvikles.

Margit Dall Aaslyng er ph.d. og docent for forskningsprogrammet Fødevare- og Sundhedsinnovation tilknyttet uddannelsen Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed, Center for Sundhed, Professionshøjskolen Absalon. Hun har ledet en lang række forskning og udviklingsprojekter med fokus på en sund plantebaseret ernæring. Hendes særlige interesse er todelt; den sensoriske og ernæringsmæssige kvalitet af plantebaserede fødevarer og hvordan man kan hjælpe danskerne med at spise mere grønt. Margit er tilknyttet projektet Grønsagsmagi, og er der ud over projektleder på projektet Dansk Bælg og Forbrugerdreven Innovation til den Grønne Udvikling.

Rikke Højer er ph.d. og lektor ved Center for Sundhed, Professionshøjskolen Absalon, og er en del af forskningsprogrammet Fødevare- og Sundhedsinnovation tilknyttet uddannelsen Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed. Hun forsker i madadfærd og maddannelse med særlig interesse for fremme af plantebaserede madkulturer i forskellige kontekster. Hun arbejder med udvikling af deltagelsesorienterede metoder, der fremmer danskernes nysgerrighed, medskabelse og handlekompetence i relation til mad. Rikke er involveret i projekter om grøn omstilling, bæredygtige måltider og sundhedsfremme. Hun er tilknyttet projekt Grøntsagsmagi, og er der ud over projektleder på projektet FungiTaste.

Sandra Lenz Dethlefsen er adjunkt ved Center for Sundhed, Professionshøjskolen Absalon, og er en del af forskningsprogrammet Fødevare- og Sundhedsinnovation tilknyttet uddannelsen Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed. Hun har deltaget i en lang række forskningsprojekter omhandlende den grønne omstilling og har en særlig interesse inden for innovation, produktudvikling, grøn omstilling, maddannelse, æstetiske læringsprocesser. Hun arbejder med samskabelse og co-creation workshops. Sandra er tilknyttet projekterne Grøntsagsmagi, FungiTaste og Forbrugerdreven Innovation til den Grønne Udvikling.

Mette Stentoft er adjunkt ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon og er tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«, eftervidereuddannelsesaktiviteter og den pædagogiske grunduddannelse. Hun er særligt optaget af kropslighed, dans, drama og bevægelse i det pædagogiske felt og er tovholder på modulet "Sundhedsfremme, krop og bevægelse". Mette er tilknyttet forskningsprojektet Grøntsagsmagi, deltager i projektet "Hvile og velfærd " og er optaget af potentialerne ved at skabe rum for langsomme, fordybende og nærværende processer i pædagogisk praksis.

Mikkel Snorre Wilms Boysen er ph.d. og docent for forskningsprogrammet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. Han har ledet en lang række forsknings- og udviklingsprojekter indenfor skolefritidsområdet og har skrevet bøger, artikler og debatindlæg med særligt fokus på kreativitet, æstetik og entreprenørskab indenfor det pædagogiske felt. I de seneste år har han været særligt optaget af at revitalisere initiativ og virkelyst i den pædagogiske profession, hvilket han bl.a. har været orienteret imod i bøgerne Pædagogisk Entreprenørskab (2022) og Vovemod og Handlekraft (2020).



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Astrid Margrethe Hestbech

Når noget kan begynde
Frikvarteret som situeret handlingsrum

Resumé

Frikvarteret er ofte tænkt som et frirum, men i praksis er det reguleret af regler, zoner og tilsyn. Denne artikel undersøger, hvordan børn i 0.–4. klasse skaber og mister handlemuligheder i frikvarteret – og hvordan krop, sted og timing spiller sammen i disse mikroøjeblikke. Analysen hviler på en relationel rumforståelse (Massey) og en kropsligt forankret kritiskpsykologisk optik (Huniche), mens Deleuze & Guattari anvendes fortolkende til at beskrive momentane udglatninger af regulerede rum. Det etnografiske feltarbejde viser, at begyndelser realiseres, når krop, sted og timing falder i hak – men kan glippe i overgange, ved afvisninger eller når rammerne bliver porøse. Adgangen til at samle et »vi« fordeles ujævnt på tværs af børn og situationer. Artiklen forskyder dermed forståelsen af frikvarteret fra pause til situeret handlingsrum og peger på betydningen af nærværende, fleksible rammer, der kan understøtte kollektive begyndelser.

Nøgleord: frikvarter; situeret handlingsrum; børns handlemuligheder; relationel rumteori; kritisk psykologi; kropslig orientering

Indledning

Frikvarteret er både reguleret og uforudsigeligt: legegrupper planlægges – men et »nu spiller vi« kan ændre alt. Artiklen spørger: Hvordan bliver frikvarteret i praksis til et frirum – inden for skolens regler, zoner og tilsyn? Spørgsmålet er centralt for børns fællesskab, initiativ og trivsel. På baggrund af etnografisk feltarbejde i 0.–4. klasse undersøges situationsbundne begyndelser: korte øjeblikke, hvor orientering, krop og sted åbner – eller lukker – handlemuligheder, belyst i en ramme af kritisk psykologi og relationelle rumforståelser. Frikvarteret er en central del af børns skoleliv, men vi ved lidt om, hvordan børn faktisk skaber, forhandler og afbryder fællesskaber i disse pauser. En nærmere diskussion af de pædagogiske implikationer ligger uden for denne artikels fokus, men vil blive uddybet gennem det videre arbejde med Ph.d.-projektet »Frikvarteret som frirum og mellemrum«.

I dansk skolekontekst betegner frikvarter pauser mellem undervisningstimerne og fungerer samtidig som metafor for et tidsrum præget af frihed. Etymologisk antyder fri + kvarter en standardiseret pause, og i skolen dækker begrebet de organiserede pauser uanset længde (DSL, n.d.). Set fra et børneperspektiv fremstår frikvarteret som en ramme, hvor tid og sted kan muliggøre social dyrkelse af kammeratskaber og egeninitierede projekter (Rasmussen, 2009). Frikvarteret har historisk været udspændt mellem frihed og kontrol og er formet af skiftende regulerings- og designregimer (Larsson, Norlin & Rönnlund, 2017). På tværs af historiske perioder understreges skolegården som socialt rum, hvor hierarkier og fællesskaber forhandles, og hvor formål og praksisser varierer (London, 2019; Larsson & Rönnlund, 2021).

Artiklens analyse bygger på en række centrale begreber: frikvarter betegner skolens organiserede pauser som tids-rum. Frirum anvendes analytisk om situationsbundne åbninger i børns handlemuligheder – ikke som idealiseret regelløshed, men lejligheden hvor rammer og sociale ordninger muliggør initiering, samvær og skabende deltagelse. Begyndelser betegner de mikroepisoder, hvor en sådan åbning sættes i gang, mens handlebaner er de konkrete forløb, der stabiliseres – eller glipper – på den baggrund. *Power-geometry* henviser til den ujævne fordeling af adgang og rækkevidde, som former for hvem, hvor og hvornår begyndelser kan realiseres.

Forskningsspørgsmål

Under hvilke betingelser realiseres frikvarteret som frirum i praksis, og hvordan lukkes sådanne åbninger igen?

Delspørgsmål

1. Mikroforløb: Hvilke handlemuligheder bliver synlige i mikroepisoder, og gennem hvilke mekanismer – orienteringer, kropslig koordination, og stedlige/materielle affordanser- aktualiseres de eller glipper de her og nu?
2. Rammer i brug: Hvordan oversættes regler, zoner, og tilsyn til konkret brug i situationen, og hvilken betydning har voksent nærvær/fravær for, at en begyndelse får fodfæste?
3. Fordeling: Hvordan fordeles adgang og rækkevidde – hvem kan samle et »vi« – på tværs af børn og situationer?

Forskningsspørgsmålene udspringer af behovet for at forstå frikvarteret som situeret praksis frem for institutionel kategori. Mens tidligere forskning har belyst frikvarterets regulering, overvågning og pædagogiske intentioner (fx Larsson et al., 2017; London, 2019), vides mindre om, hvordan børn faktisk aktualiserer handlemuligheder i de korte, kropsligt og materielt forankrede øjeblikke, hvor frirum kan opstå. I forlængelse af kritisk psykologi (Holzkamp, Højholt, Schraube) og relationelle rumforståelser (Massey, 2005) er spørgsmålene derfor rettet mod, hvordan betingelser, mekanismer og fordeling samvirker i sådanne mikroepisoder.

Teori

Artiklen bygger primært på tre teoretiske spor: kritisk psykologi, relationel rumteori og kropslig orientering. Undersøgelsen er forankret i kritisk psykologi i den subjektvidenskabelige tradition: udgangspunktet er børns grunde til at handle, og handlemuligheder forstås som relationer mellem interesser og institutionelt organiserede betingelser (Holzkamp, 2013; Schraube & Osterkamp, 2013). Børn betragtes som personer, der koordinerer hverdagsliv på tværs af praksisser, og deltagelse forstås som bevægelser og positioneringer snarere end egenskaber (Dreier, 2008, 2009). Fokus er på de fælles anliggender – de konkrete situationer, hvor børn må forhandle samarbejde, uenighed og fordeling af opgaver – og hvor forskellige betingelser samtidig åbner for og begrænser, hvad deltagelse kan være (Højholt, 2011; Schraube & Højholt, 2016). Kroppen behandles ikke som et biologisk vedhæng, men som sansende og funktionel materialitet, der medvirker i, hvad der faktisk kan lade sig gøre her og nu; tempo, rytme, kraft, berøring og affekt indgår på linje med regler og relationer (Huniche, 2022a, 2022b).

Perspektivet belyses rumligt gennem en relationel forståelse af sted: skolegården fremstår med Masseys (2005) perspektiver som et uafsluttet *throwntogetherness* under *power-geometry* . »Stedet« opstår og genforhandles mellem ordninger (skema, zoner, tilsyn), børns relationer/projekter og materialitetens muligheder og begrænsninger (Massey, 2005). For at præcisere mikroforløb i disse rumlige forhandlinger anvendes Ahmeds begreb om orienteringer til at begrebsliggøre kroppes rettethed mod det, der ligger »lige for«. Orientering gør det muligt at følge små skift i blik, rytme og retning, hvor handlebaner åbner eller glipper, og hvor materialitet, krop og vaner peger mod bestemte brugsmåder af rummet (Ahmed, 2006).

Fortolkende anvendes en deleuziansk optik, hvor frikvarterets mellemrum forstås som felter for forskel og blivelse, hvor det virtuelle (reelt potentiale, endnu ikke aktualiseret) kan træde frem i mikroforløb (Deleuze, 1990, 1994). Sådanne øjeblikke kan beskrives som sammenkoblinger (*assemblages*), hvor nye forbindelser og handlebaner momentant opstår. Skellet mellem stribede og glatte rum bruges ikke som ontologi, men som analytisk følsomhed for, hvordan regulerede ordninger indimellem udglattes i praksis, når krop, materialitet og timing kobles på nye måder (Deleuze & Guattari, 1987). Stribede rum betegner i artiklen skolens regulerede ordninger (zonering, regler, tidsrytme, tilsyn), mens glatte rum betegner de øjeblikke, hvor disse ordninger i praksis midlertidigt udglattes gennem børns initiativer, kropslig koordinering og materialitet, så andre handlemuligheder bliver mulige.

Set i forlængelse heraf forstås frirum ikke som fravær af magt, men som øjeblikke, hvor regler, orienteringer og materialitet falder i hak og øger børns handlemuligheder. Normativt knytter det an til pluralitet og natalitet (Arendt 2021, 2023): at noget nyt kan begynde mellem mennesker, og til Biestas idé om »den smukke risiko« (Biesta 2011, 2014): at sådanne

begyndelser ikke kan planlægges fuldt ud, men kan understøttes gennem åbne, nærværende rammer.

Samlet fungerer teorierne som et analyseapparat med komplementære funktioner: den kritisk-psykologiske ramme adresserer børns grunde og projekter; Massey rumliggør disse som produceret af samtidige relationer og ordninger; Ahmed præciserer de kropslige orienteringer, hvor handlebaner åbner eller glipper; og Deleuze/Deleuze & Guattari bidrager fortolkende med et begrebsapparat til at beskrive begyndelser og momentane udglatninger af regulerede rum. Begreberne anvendes således som analytisk følsomhed for forskydninger i regulering – ikke som en fast opdeling af skolegården. Denne teoretiske syntese er vigtig, fordi den gør det muligt at analysere frikvarteret som både kropslig, social og institutionel praksis, hverken reduceret til børns indre erfaringer eller til skolens struktur. Den giver et begrebsapparat til at forstå, hvordan handlemuligheder opstår i konkrete sekvenser, når krop, sted og ordning midlertidigt kobles sammen.

Denne syntese nedtoner lineære årsagsforklaringer og individuelle træk og flytter blikket til sekvensnære forløb og fordelte adgangsbetingelser, som danner grundlag for de efterfølgende analyser.

Metode

I artiklen præsenteres tre empiriske cases, der på forskellig vis fremstiller, hvordan frirum opstår eller forbliver lukket i frikvarterets praksis. Grundlaget er et etnografisk feltarbejde gennem 10 måneder på to danske folkeskoler i 0. – 4. klasse med deltagende observationer af frikvarterer og skoledage, gående samtaler med børn samt tre æstetiske workshops. Metodevalget er styret af forskningsspørgsmålene: at kunne følge mikroepisoder, hvor krop, materialer og relationer gør en forskel her og nu – altså processer, der sjældent lader sig indfange i interviews alene. Deltagende observation giver adgang til de sekvensnære forløb, hvor handlemuligheder aktualiseres eller glipper; gående samtaler fastholder børnenes egne grunde i situationer, hvor de peger, viser og kommenterer i bevægelse (Rasmussen, 2017). De æstetiske workshops udvider datagrundlaget med kropslige/affektive ytringer (dukketeater, sang, dans, ler, tegning), der kan gøre intensitet, retning og alternativ mulighed synlig – dimensioner, som ikke altid træder frem i observationer eller verbale udsagn alene (Pink, 2009; Falkenberg & Sauzet, 2023). Artiklen præsenterer tre udvalgte cases, som illustrerer centrale indsigter, selvom ikke alle undersøgelsesformer er repræsenteret.

Æstetiske udtryk behandles som viden i egen ret, ikke blot som illustrationer, men som erkendelsesformer, der sanseligt formidler affektive og kropslige aspekter af deltagelse. Med Pink (2009) forstås disse udtryk som multisensoriske data, mens Falkenberg & Sauzet (2023) fremhæver, at æstetiske metoder kan forstærke adgangen til det endnu-ikke-sagte, altså det, der mærkes og sanses, før det kan artikuleres.

Undersøgelsen er abduktiv og tematisk, informeret af kritisk psykologi og relationelle rumforståelser: mikroepisoder fra skolegården kobles til institutionelle rammer, der former børns handlemuligheder (Dreier, 2008; Højholt, 2011; Schraube & Højholt, 2016; Massey, 2005). Materialet (feltnoter, gående samtaler, æstetiske produkter/fortællinger) læses sekvensnært. Der undersøges *begyndelser/glip*, *kropslig koordination* (tempo, rytme, greb, blikke) og stedlige/materielle affordanser. For at adressere spørgsmålet om hvem kan samle et vi, ses efter »vi-startere«: *initiering* (første markør som »nu spiller vi « eller kropslig opsætning), *materiel nøgle* (fx bold/byggeobjekt), *rumlig centralitet* (placering hvor andre

kan koble sig på), *relationel anerkendelse* (andre bliver/svarer/indtager positioner) og *position* (fx klassetrin).

Arbejdet er forankret i et kritisk børneperspektiv forstået som en metodisk og analytisk bestræbelse på at nærme sig børns deltagelse på deres egne præmisser, samtidig med at forskerens position uundgåeligt medproducerer og filtrerer, hvad der kan blive synligt (Warming, 2019). Dette perspektiv er videnskabsteoretisk informeret af kritisk psykologi i en subjektvidenskabelig tradition, hvor viden søges gennem børns situerede førstepersonsperspektiver på deres handlemuligheder. Deltagende observation, gående samtaler og æstetiske metoder er derfor valgt, fordi de giver adgang til de kropslige, relationelle og materielle betingelser, som former, udvider og begrænser børns muligheder i praksis. Det analytiske børneperspektiv retter sig dermed mod børns orienteringer og grunde i konkrete situationer frem for forklaringer løsrevet fra praksis.

Studiet følger gældende forskningsetik og GDPR: frivillig deltagelse med informeret samtykke (børn informeret alderssvarende), krypteret opbevaring og anonymisering af data; potentielt genkendelige detaljer er ændret i formidlingen (Gulløv & Højlund, 2003; Warming, 2020; Europa-Parlamentet og Rådet, 2016).

Analyse

Frikvarteret forstås her som et relationelt *thrown*togetherness (Massey, 2005), hvor regler, materialer, relationer og tid kastes sammen og danner situationsbundne betingelser for, hvad der kan lade sig gøre. Analysen følger de mikrosekvenser, hvor overgangene mellem skolens ordninger og børns brug af rummet forhandles i praksis – hvor orienteringer, kroppe og materialitet kortvarigt kobles på nye måder og åbner for begyndelser.

Hulen i grøften

En gruppe drenge fra 2. klasse begynder at bygge en hule i grøften ved plankeværket. De samler grene, kvas og jord og slæber tunge sten sammen. Begejstringen stiger, da en dreng finder et gammelt juletræ i skolehaverne – et område, hvor børn egentlig ikke må komme i frikvartererne. »Sådan, det kan noget det her, « siger Fjord.

Senere vil drengene have en stor sten ind i hulen. Mens de løfter, råber Fjord rytmisk: »Kom–kom–kom–kom–så,« og de andre stemmer i. Stenens kant skraber mod håndflader; armene løftes synkront, fødder glider i det våde græs. »Slap af, den er tung,« siger Nicklas, da stenen endelig ligger på plads.

Da frikvarteret slutter, dukker gårdvagten Lars op: »Hvorfor har I bygget dér? Det ville da være bedre mellem træerne.« Området »mellem træerne« er imidlertid forbudt område for 2. klasse i frikvarteret; børnene siger ikke noget og går ind.

I bygningen af hulen undersøges, hvordan materialitet og rammer sammen gør »hule« plausibel netop her (Massey, 2005): grøftens dybde, læ fra plankeværket og de løse materialer fordeler adgang og rækkevidde. Fundet af juletræet fungerer som en situationsbunden omkodning af rammen: en ressource uden for den tilladte zone trækkes ind og forøger handlemulighederne her og nu. Når remsen »kom–kom–…« synkroniserer greb, tempo og kraft, ser vi kroppen som funktionel materialitet: koordinationen gør begyndelsen praktisk mulig (Huniche, 2022a, 2022b). Her er vi-starteren kollektiv og kropslig: rytmen og den delte byrde (stenen) skaber et *vi*, hvor koordination bærer begyndelsen. Med Deleuze & Guattari (1987) kan det beskrives som en kortvarig glatning af skolens stribede rum: zoner

og tilsyn består, men i praksis udglattes de, når krop og materialitet kobles på nye måder. Da klokken ringer, reterritorialiserer tidsrytmen rummet, og åbningen lukker igen. Begyndelsen viser her, hvordan kropslig koordination og stedlige affordanser kan momentant udvide handlemulighederne – et frirum, der ikke opstår på trods af skolens regulering, men gennem dens midlertidige omkodning.

Når invitationen udebliver

Casen er fra en æstetisk workshop i 4. klasse med overskriften *frikvarter*. Louise fremstiller en tegning i to felter og fortæller, at hendes frikvarterer har to former: alene som »Dampfyre« eller sammen med en anden fra klassen. I venstre felt vises fantasilegen, hvor der indgår en fantasi-ven; i højre ses en samtale med en klassekammerat om en bamse.

Senere, da læreren fordeler legegrupper, spørger Louise to piger, om de vil lege. Begge svarer, at de vil gå rundt alene. Da den sidste siger, at hun vil gå alene, sænker Louise blikket; hænderne forsvinder ned i ærmerne, og vejrtrækningen bliver tung et øjeblik. Louise går ud alene i skolegården; de to piger går ud og leger sammen.



På tegningen vises til venstre fantasilegen, hvor der indgår en fantasi-ven, til højre en samtale om en bamse med en anden pige.

Analysen søger at anlægge et analytisk børneperspektiv ved at følge Louises egne orienteringer og handlebaner frem for at forklare situationen udefra. Det betyder, at hendes æstetiske udtryk og kropslige reaktioner fortolkes som intenderede forsøg på at skabe forbindelse og mening i en situation, hvor adgangen til fællesskab glipper.

I tegningen aflæses placering, størrelsesforhold og linjeføring som tegn på retning og rækkevidde i Louises handlebane: I både højre og venstre scene er Louise tegnet størst – fantasi-vennen er næsten lige så lille som græsset, og pigen som Louise taler med om en bamse er tegnet mindre og heller ikke placeret ud for Louise. Louise tegner sig selv markant større end de øvrige figurer, som næsten forsvinder. Det visualiserer en kropslig intensitet, der fastholder hende som handlende subjekt, også når fællesskabet glipper. Tegningens to felter tydeliggør denne dobbelthed – mellem det fælles og det alene.

Louises orientering mod »at være sammen« forrykkes af afvisningerne (Ahmed, 2006): det, der før lå »lige for«, glider ud af rækkevidde. Fantasilegen fungerer som en situationsbunden åbning, ikke som flugt, men som omkodning af frikvarteret til noget meningsfuldt på egen hånd. Kropslige tegn (mimik, tempo, vejrtrækning) gør åbningen praktisk mulig og synliggør sårbarhed og handlemulighed på samme tid (Huniche, 2022a, 2022b). I et relationelt rumligt blik er dette en mikro-*power-geometry*: retten til at samle et »vi« fordeles her og nu. Afvisningen kan ikke forklares entydigt, den kan hænge sammen med midlertidige alliancer, klassehierarkier eller et ønske om at markere autonomi. Set i et kritisk-psykologisk perspektiv bliver afvisningen et udtryk for, hvordan adgang til fællesskab er situeret og forbundet med relationel rækkevidde. Begyndelsen glipper – men i glippet bliver frirummets sårbarhed synlig.

Når fodboldbanen kalder, begyndelser uden voksne

1. klasse er placeret i legegrupper; en gruppe skal mødes ved cykelstativerne. Mathias og Arthur venter, men Albert kommer ikke. Efter fire minutter siger Arthur: »Albert kommer jo ikke – jeg går op til fodboldbanen.« På banen står 3. klasse i midten og taler; et par fra 0. klasse skyder på mål. »Merete har sagt, at vi ikke må spille fodbold,« siger Elias fra 3. »Det kan da ikke gælde længere,« svarer Lucas. »Det var jo det, vi lavede her,« siger Elias. »Det er jo længe siden, nu spiller vi,« siger August. Der deles hold på tværs af klasser, og spillet går i gang.

Den formelle ramme – legegrupper og faste mødesteder – fungerer kun, så længe den vedligeholdes gennem nærvær og synlige markeringer. Da ventetiden trækker ud, forskydes børnenes orientering fra det planlagte mod det, der ligger lige for: banen, bolden og de andre børn. Her kolliderer et tidligere forbud med stedets materielle kald – mål, streger og åben flade – og forhandles i praksis, idet børnene genfortolker rammen som en mulighed for spil.

Begyndelsen opstår her som en situationsbunden forhandling mellem regler, sted og kropslig timing. Den, der kan samle et »vi«, sætter retning: 3. klasse står centralt, 1. klasse kobler sig på; de yngste følger. I Masseys forstand udspiller der sig en mikro-*power-geometry*, hvor position og rækkevidde fordeles i handling. Set med et kropsligt-kritisk psykologisk blik etableres begyndelsen gennem tempo, sparkets rytme og blikkoordination – ikke blot gennem ord (Huniche, 2022a, 2022b).

Med Deleuze & Guattari kan øjeblikket beskrives som en glat bevægelse, hvor skolens stribede rum midlertidigt opløses. Da klokken ringer, reterritorialiseres rummet igen: spillet stopper, og rammerne genindtræder. Casen viser, hvordan pædagogisk styring på afstand mister sin virkning, når den ikke ledsages af nærvær i begyndelsesøjeblikket. Frirum handler her ikke om fravær af kontrol, men om situationsbetinget mulighed for at begynde blandt andre, når orienteringer, materialitet og rytme momentant falder i hak.

Diskussion

Analysen peger på, at frikvarteret ikke kan forstås som et neutralt eller givet frirum, men som et relationelt og situeret handlingsrum, hvor regler, materialitet, kroppe og relationer konstant forhandles. Denne forståelse forskyder blikket fra, hvad børn gør, til de betingelser, der gør noget muligt – og for hvem. Frirum opstår således ikke gennem fravær af struktur, men i øjeblikke, hvor regler og ordninger midlertidigt falder i hak med børns initiativer og kropslige koordinationer. Det er i disse begyndelsesøjeblikke, at noget fælles kan tage form.

Ujævn adgang til at samle et »vi«

På tværs af casene bliver det tydeligt, at adgangen til at samle et »vi« er ujævnt fordelt. Visse børn kan sætte noget i gang, som andre følger, mens andres initiativer forbliver ubesvarede. Set gennem Masseys begreb *power-geometry* kan dette forstås som et spørgsmål om relationel rækkevidde – hvem der har adgang til midten af rummet, og hvem der må stå i periferien. Frirum fremstår dermed ikke som en fælles ressource, men som et situeret privilegium, hvor adgang afhænger af position, timing og genkendelse.

Louises situation tydeliggør denne spænding. Hendes forsøg på at etablere et fælles rum mislykkes, men hun fastholder handlekraft gennem fantasilegen. Frirummet viser her sin dobbelte karakter: som mulighed for selvinitieret deltagelse, men også som scene for eksklusion. Dermed bliver friheden til at handle også en frihed til at afvise, og det, der for nogle opleves som åbning, kan for andre opleves som lukning.

Nærvær som situeret mulighedsbetingelse

De voksnes rolle fremstår i dette lys som et spørgsmål om situeret timing snarere end om kontrol eller fravær. Når børn i *Når fodboldbanen kalder,* genforhandler et forbud, viser det, hvordan styring på afstand mister sin virkning, når den ikke vedligeholdes i praksis. Voksent nærvær bliver betydningsfuldt i selve begyndelsesøjeblikket – dér hvor noget er ved at tage form, og hvor anerkendelse, blikretning og rytme kan afgøre, om en fælles bane får fodfæste.

Med Biesta (2014) kan dette læses som udtryk for »den smukke risiko«: at den pædagogiske opgave ikke er at styre eller garantere begyndelser, men at skabe betingelser, hvor det uforudsigelige kan finde sted. Det kræver tilstedeværelse uden overtagelse – en form for relationel åbenhed, hvor voksne indgår som medaktører i børns situerede eksperimenter.

Frikvarteret som fremtrædelsesrum

Set i lyset af Arendt (2021, 2023) kan frikvarteret forstås som et *fremtrædelsesrum* – et sted, hvor børn handler og viser sig for hinanden. Denne optik forskyder forståelsen fra frikvarteret som pause til frikvarteret som arena for pluralitet, hvor noget nyt kan begynde mellem mennesker. De momentane åbninger, som analysen identificerer, kan dermed læses som mikroskopiske udtryk for natalitet – det at noget uforudset kan opstå i samspil mellem børn, materialitet og tid.

I en deleuziansk optik kan disse åbninger beskrives som glatninger i et ellers stribet landskab – som midlertidige sammenkoblinger (*assemblages*), hvor det virtuelle potentiale aktualiseres i praksis (Deleuze, 1990, 1994; Deleuze & Guattari, 1987). Denne bevægelse mellem regulering og spontanitet er ikke et problem, men en nødvendig spænding for, at begyndelser kan finde sted.

Pædagogiske implikationer

At betragte frikvarteret som handlingsrum i tilblivelse peger på behovet for pædagogisk sensibilitet over for de mikroøjeblikke, hvor noget er ved at begynde. Her bliver det væsentligt at se tilsyn og struktur som justerbare praksisser snarere end faste ordninger. Fleksible zoner, taktisk tilstedeværelse og opmærksomhed på, hvem der faktisk har rækkevidde til at samle et »vi«, kan skabe betingelser for kollektive begyndelser uden at kvæle det uforudsigelige.

Frikvarteret kan dermed forstås som skolens miniature af et fælles handlingsrum – et sted, hvor børn eksperimenterer med at handle blandt andre og prøver at gøre noget sammen. Den

pædagogiske opgave er ikke at beskytte frikvarteret mod det uforudsigelige, men at nære dets potentiale for, at noget nyt kan tage form.

Konklusion

Analysen viser, at frirum ikke er givet på forhånd, men opstår situeret i korte øjeblikke, hvor børns orienteringer, kropslige koordinationer og stedlige affordanser momentant falder i hak. I disse begyndelser bliver noget muligt – et fælles handlingsspor, der både er kropsligt, materielt og relationelt forankret. Samtidig viser undersøgelsen, at adgangen til at begynde ikke er lige fordelt. Hvem der kan samle et »vi«, og hvor og hvornår en begyndelse får fodfæste, afhænger af positioner, rytmer og af de voksnes tilstedeværelse eller fravær.

Denne forståelse forskyder frikvarteret fra at være tænkt som pause til at blive forstået som handlingsrum i tilblivelse – et sted, hvor handlemuligheder forøges i situationen, snarere end et fravær af regulering. Begyndelser kan her beskrives som overgangen fra potentiel til faktisk fælles handling, når krop, relationer og materialitet kortvarigt forbindes på nye måder. De glipper igen, når tidslige og organisatoriske rytmer genaktiveres, eller når den relationelle rækkevidde mangler (Massey, 2005; Ahmed, 2006; Huniche 2022a, Huniche 2022b).

I forlængelse heraf peger fundene på betydningen af pædagogisk nærvær i begyndelsesøjeblikket og af rammer, der kan justeres lokalt, så situerede åbninger kan få plads frem for at lukkes af standardiserede regler. Set som et muligt fremtrædelsesrum (Arendt 2021, 2023) rummer frikvarteret en særlig værdi, fordi det opstår, når børn handler og taler blandt andre. Denne værdi knytter sig til Biestas (2014) idé om den smukke risiko: at det uforudsigelige ikke kan planlægges, men kan understøttes gennem tilstedeværelse, fleksible zoner og opmærksomhed på, hvem der faktisk får mulighed for at samle et fælles »vi«. Frikvarteret fremstår dermed ikke blot som et pusterum mellem lektioner, men som et sted, hvor børn – gennem krop, sted og relation – afprøver, hvordan noget kan begynde i fællesskab.

Perspektivering

Frikvarterets status som forhandlet frirum peger ikke blot på behovet for pædagogisk sensibilitet her og nu, men også på en bredere refleksion over, hvordan skolen kan rumme uforudsigelige og situerede former for deltagelse. I stedet for at kontrollere det uforudsigelige kan lærere og pædagoger understøtte det ved at være til stede på måder, der gør det muligt at gribe de begyndelser, der opstår i mødet mellem børn, materialitet og rammer.

Pædagogisk kalder det på en praksis, hvor zoner og tilsyn ikke blot håndhæves, men forhandles i samspil med børns egne projekter og fællesskaber. Når voksne understøtter eller deltager som medaktører i børns leg og eksperimenter, kan det stribede rum momentant glattes ud og give plads til uforudsigelige, men meningsfulde begyndelser.

I et bredere perspektiv rejser dette spørgsmålet om, hvordan skolens strukturer kan organiseres, så de ikke blot beskytter børns frirum, men også giver rum for, at noget nyt kan begynde.

Referencer

Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822388074

Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken* (J. Wrang, Overs.). Forlaget Klim. (Originalt udgivet 1958 som *The Crisis in Education*).

Arendt, H. (2023). *Menneskets vilkår* (C. Dahl, Overs.). Gyldendals Filosofibibliotek. (Originalt udgivet 1958 som *The Human Condition*).

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim.

Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.

Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (M. Lester & C. Stivale, Trans.). Columbia University Press. (Orig. 1969)

Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition* (P. Patton, Trans.). Columbia University Press. (Orig. 1968)

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Orig. 1980)

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (n.d.). *Frikvarter*. I *Den Danske Ordbog*. Hentet 2.10.25 https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=frikvarter

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511619519

Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology, 19*(2), 193–212. https://doi.org/10.1177/0959354309103539

Europa-Parlamentet og Rådet. (2016). *Forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 (Databeskyttelsesforordningen/GDPR). Official Journal of the European Union, L119*, 1-88.

Falkenberg, H., & Sauzet, S. (2023). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.

Hestbech, A., & Nielsen, J. (2025). *I pausen opstår musikken: Entreprenante og skabende fællesskaber i skolens frikvarterer*. *Kognition og Pædagogik*.

Holzkamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (E. Schraube & U. Osterkamp, Eds.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137296436

Huniche, L. (2022a). *Fra organisme til krop i den kritiske psykologi: Et bidrag til kategoriudvikling om krop*. Nordiske Udkast, 50(1), 18-30. https://doi.org/10.7146/nu.v50i1.153130

Huniche, L. (2022b). *Teoriudvikling på kritisk psykologisk grundlag: Om dialektikken mellem grundlagskategorier og enkeltteoretiske begreber*. Nordiske Udkast, 50(1), 4-17. https://tidsskrift.dk/nu/article/view/153128

Højholt, C. (Ed.). (2011). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.

Larsson, A., Norlin, B. & Rönnlund, M. (2017) *Den svenska skolgårdens historia – Skolans utemiljö som pedagogisk och socialt rum*. Nordic Academic Press.

Larsson, A. & Rönnlund, M. (2021) *The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces*, Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 21:2, 139-150 https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1755704

London, R.A. (2019) *Rethinking Recess – Creating Safe and Inclusive Playtime for All Children in School*. Harvard Education Press.

Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.

Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446249383

Rasmussen, K. (2009) *Frikvarter – et eksistentielt mellemrum*. Unge Pædagoger (2), s. 4-19.

Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. In Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming, H. (Eds.), *Interview med børn* (pp.69-93). Hans Reitzels Forlag.

Schraube, E., & Højholt, C. (Eds.). (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. Routledge.

Schraube, E., & Osterkamp, U. (Eds.). (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populærflydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5*, 1-15. https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424

Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. In K. E. Petersen & L. Ladefoged (Eds.), *Forskning med børn og unge*. Hans Reitzels Forlag.

Biografi

Astrid Margrethe Hestbech er ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet og lektor ved Professionshøjskolen Absalon. Hun forsker i børns hverdagsliv, skole- og fritidspædagogik og har en særlig interesse for æstetiske, musiske og kreative processers betydning for deltagelse, læring og fællesskaber. Astrid Hestbech er cand.comm. i performance-design og dansk og er uddannet folkeskolelærer. Profil: Astrid Margrethe Hestbech – Publikationer – UC Viden – Professionshøjskolernes Videndatabase



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mikkel Snorre Wilms Boysen

A Fight for Honesty: The Drama Pedagogue Gill Dowsett and Her Quest to Let Children Be Free to Be Who They Are

Resume

This article explores how efforts to promote honesty can be applied within a drama pedagogical setting to create a free space in which children and young people can express themselves and be recognised as independent individuals. The article draws on experiences from encounters with Gill Dowsett, an esteemed drama pedagogue with a lifelong commitment to forum theatre and strong values of equality and truthfulness. Her unwavering dedication to embodying these ideals—even in the face of challenges and conflicts with young participants—made a profound impression during our meeting. The drama pedagogical space presents a complex dilemma, balancing participants' active involvement with the educator's role and responsibility. On the one hand, it encourages unique stories, perspectives, and voices to emerge; on the other, it may demand unconditional participation, potentially giving rise to feelings of pressure and vulnerability. In this article, these dilemmas are discussed in relation to Gill Dowsett's methods and intentions to create an honest and free space for both herself and her students.

Keywords: freedom; honesty; drama; education

Introduction – Setting the Stage

In this article, the aim is to explore how efforts to promote honesty can be applied within a drama pedagogical setting to create a free space for being and acting among participating students. The article is based on the work and practice of the drama pedagogue Gill Dowsett, who has developed a specific teaching approach in which she insists on making room for honesty, inspired by drama pedagogical methods and ethics. The story of Gill Dowsett is presented through a narrative approach. However, before turning to the intriguing account of Gill Dowsett and her encounters and work with her students, the methodological framework of this article must first be briefly outlined.

This article is based on empirical data obtained during the research project *Art as a Tool*. The project brings together schoolchildren from different countries in week-long camps, where they participate in creative activities facilitated by artists from various nations. The primary objective of the project is to foster self-confidence, personal development, and democratic competence among children and young people. I, together with the research team of which I am a part, have studied these processes for several years and on multiple occasions, focusing on visual arts, music, magic, circus, drama, and dance (Austring & Boysen, 2020a, 2020b). The project has been developed and organized by the pedagogical entrepreneur Bo Otterstrøm and his organization *Arttrain*.

The research approach underpinning this article can be summarized in two key principles. First, it adopts a pragmatic standpoint, emphasizing the creation of practical and applicable knowledge (Dewey, 1938). In other words, the study investigates how the pedagogy works and how it can be further developed. Second, it draws inspiration from the educational research tradition of self-study research, which acknowledges knowledge as interconnected with local and contextual practices and shaped by practitioners' accumulated experiences (LaBoskey, 2004). Accordingly, the central objective of this study is to investigate and describe pedagogical approaches that have been developed over time by experienced practitioners and enacted within a practice-oriented context.

The study is based on (1) three days of participant observation in Gill's workshop, (2) observations of gatherings and meetings at the camp, (3) two interviews with Gill, (4) interviews with teachers and pedagogues who have previously worked with Gill, and (5) interviews with the students from Gill's workshop. I recorded group gatherings and interviews using my phone. Although I did not record my observations during the workshops, I wrote field notes immediately after each session (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). The combination of participant observations and interviews allows for data triangulation (Denzin, 1978; Hastrup, 2013).

In the analytical phase, I applied narrative analysis (Riessman, 2008; Rolón-Dow & Bailey, 2022). Accordingly, I examined the stories that could be identified in the empirical material at multiple levels. This includes the personal stories that the drama pedagogue and the children bring into the workshop, reflecting how they understand themselves and with whom and what they identify. I also analyzed how the workshop context enables certain stories to be told, how relationships among the children and between the children and the drama pedagogue develop, and how conflicts emerge and are either resolved or left unresolved. Concretely, the analytical process involved constructing narrative accounts based on systematic coding (Holton, 2007), comparing participant observations and interview data, and developing story plots (Rolón-Dow & Bailey, 2022). The narrative analysis is made visible in the article through

a narrative approach to academic writing (Schnorenberg, 2013). Accordingly, personally experienced observations constitute the primary material through which the story of the drama pedagogue is presented. The interviews are therefore not described in detail; rather, they serve to supplement the narrative and to support or nuance selected interpretations. Finally, there is a strong affinity between the analytical approach, the writing style, and the drama pedagogical methods described. In particular, forum theatre methods seek to empower participants through the telling and transformation of stories, which resonates with the narrative orientation of both the analysis and the presentation.

Because my investigation and analysis are naturally influenced by my own background, it is important to outline my experiences and knowledge within drama pedagogy specifically, and aesthetic learning processes more generally. Although I do not hold a bachelor's or master's degree in drama pedagogy, I have worked with drama in various contexts throughout my life. My professional journey began as a music educator within social education in Denmark, where I worked from 2002 to 2015. During this time, I collaborated closely with drama educators and also taught drama myself. Later, I transitioned into research (2011–2026), focusing on creativity, pedagogy, and aesthetic learning processes. In this role, I had the opportunity to observe and interview drama pedagogues as part of numerous research projects (e.g., Boysen et al., 2024; Boysen & Kiørboe, 2018; Sørensen et al., 2019).

Based on these different forms of engagement with drama pedagogy, I approach the practice with both fascination and skepticism. On the one hand, the potential of drama pedagogy as a means of empowering young people seems undeniable. On the other hand, drama can also be risky, precisely because the personal stakes can be very high (Boal, 1979, 2002; Diamond, 2004; Lloyd, 2006). In this regard, I have always harbored some skepticism toward the seductive aspects of drama pedagogy, particularly its emphasis on the notion of »saying yes,« which is frequently highlighted in drama pedagogical literature (e.g., Kirk, 2018). From a research perspective, I am therefore interested not only in exploring what works, but also in examining what does not work, or when drama pedagogical processes become difficult, problematic, or challenging. In other words, as Donna Haraway expresses it, I am interested in »staying with the trouble« (Haraway, 2016).

As the aim of this article is to describe and discuss Gill's struggle for honesty and freedom, the content is quite personal. Therefore, ethical issues must be considered with respect to both Gill and the students in her workshop (Guillemin & Gillam, 2004). Gill Dowsett is not anonymized in the article, as it is important that she is credited for her work. The students, however, are anonymized. Furthermore, contextual aspects of the story (such as the location, nationalities involved, and characteristics of the students) have been altered to ensure anonymity. I have also replaced some of the students' comments and actions with similar comments or actions that do not change the essence of the story (see Stam & Kleiner, 2020). After writing the article, I sent the manuscript to Gill Dowsett, who approved it. Regarding the students, it is important to note that a consent form and information sheet were provided to all students and their parents at the camps included in the study.

Who Is Gill Dowsett and What Are Her Sources of Inspiration?

Meet Gill Dowsett, the central character in this story. The scene is a picturesque countryside camp surrounded by vast fields. The camp includes spacious houses and barns used for communal activities. Nearby lies a large lake and a small village with local shops and a beautiful old church. Excitement fills the air as students from three different countries, all in the 7th or 8th grade, arrive by bus on the camp's first morning. The group consists of around 40 students, each accompanied by two teachers or pedagogues from their respective countries. Additionally, there are three workshop leaders dedicated to dance, circus, and forum theatre.

Personally, I am excited to meet Gill. We have crossed paths before at a previous camp, though we did not get a chance to converse then. During the initial meetings, it quickly becomes apparent that Gill is a person of strong and clearly articulated values. At one gathering, teachers and workshop leaders discuss ways to help students from different countries quickly get to know one another. When someone suggests forming mixed-nationality groups on the first evening, Gill responds with witty sarcasm, highlighting her opposition to forcing such interactions. It becomes evident that she respects the students' autonomy and their freedom to choose how and when to engage with others. In my first interview with her, Gill's values become even more apparent. She describes her extensive experience working with vulnerable children and young people and emphasizes the potential of drama pedagogical approaches. Through drama, she seeks to illuminate the stories and thoughts of young participants and empower them to recognize their own agency and influence in shaping their futures. As she explains:

I can't tell you how many hundreds and thousands of young people I have worked with who love to be very loud and disruptive or completely withdrawn from any engagement. I have measured my work by a glance of the eye, the peeking out from a 'hoody', the sitting on a chair for a couple of minutes, right up to the magical moment I see a light go on in someone's eyes as they have a personal epiphany or insight or understanding.

A few biographical details about Gill Dowsett may help illuminate the foundations of her values and perspectives. Gill began training as a drama teacher in 1971 in the United Kingdom. After one year teaching in mainstream education in England, she went on to work with emotionally and behaviorally challenged young people and later within youth services. Subsequently, she trained with Augusto Boal and later founded the educational charity *Theatre Fforwm Cymru*. Throughout her career, she has taught drama in numerous projects and countries, including the project *Art as a Tool*, led by Bo Otterstrøm and the organization *Arttrain*. In addition to Augusto Boal, Gill refers to thinkers such as Ivan Illich, Paulo Freire, Carl Rogers, Paul Ekman, and Martin Seligman as important sources of inspiration. These influences reflect her engagement with positive psychology and forum theatre methodology, as well as her commitment to social equality and democratization. Her way of connecting forum theatre with broader life values and theoretical and psychological perspectives demonstrates that, for Gill, forum theatre is much more than a method. Rather, it reflects the political and social ambitions that characterized the development of forum theatre from the beginning.

Forum theatre is widely recognized as a participatory dramatic methodology developed within Boal's *Theatre of the Oppressed*. It stages a social conflict or situation of oppression

that is intentionally left unresolved and invites audience members to intervene directly in the performance by replacing characters and experimenting with alternative actions. In this way, spectators become »spect-actors,« exploring possible responses through embodied experimentation rather than abstract discussion (Boal, 1979, 1992). The method does not aim to present correct solutions but rather to rehearse social change, enabling participants to critically reflect on power relations, agency, and collective responsibility. As Boal famously states, »theatre is a rehearsal for reality« (Boal, 1979, p. 141). Consequently, forum theatre is widely used in educational and community contexts to foster dialogue, empowerment, and democratic participation (Prentki & Preston, 2009; Nicholson, 2005).

As the following narrative will illustrate, the social values embedded in forum theatre permeate all of Gill's pedagogical dispositions. Although she employs forum theatre as a concrete workshop method (e.g., Austring et al., 2024), its underlying principles extend throughout her broader practice. In this article, I therefore focus primarily on the first days of the workshops, when levels of uncertainty, challenge, and conflict are at their highest and pedagogical values are most visibly tested in practice.

No Bullshit

Gill's core values come into sharper focus during the initial gathering of students at the camp. Once the warm-up exercises are completed, we gather in a circle. The three workshop leaders take turns presenting their workshops, with the first two keeping it brief. However, when it is Gill's turn, she spends a significant 7-8 minutes introducing herself and her workshop, setting the stage for the principles that will permeate her work. Here is an excerpt from her presentation:

Gill introduces herself warmly: »I am Gill. I have already said hello to most of you. It might take a while before I get your names. But I will try very hard to do that. Forgive me if I get it wrong. I am looking forward to meeting you. Really meeting you. I am interested in story listening. I see my job as listening to other people«. It is clear, with these words, that Gill emphasizes that she is interested in each individual student and aims to see and know them as more than just students. After this introduction, we all listen to a Tibetan singing bowl, where we practice listening and being attentive. After this exercise, Gill starts asking questions. With her questions, she apparently seeks to get people to acknowledge that we all make mistakes, we all lie, we all can feel small, but we are okay anyway. We do not need to play a role that is different from who we truly are. if we realize that others have problems similar to our own, it becomes easier to be honest and shed the masks and roles.

»So I have a question for you. Could you please be honest with me and put your hand up if this applies to you. If you have ever been in a classroom, and a teacher was asking something, but you hadn't been listening and you didn't know what to say [most students raise their hands]. Okay. Another question. Put your hand up if you've ever been in a conversation with somebody else and you didn't understand a word they were saying, but you pretended you did [many students raise their hands, and some laugh]. Okay. I am feeling comfortable now. I am feeling more comfortable now because it's reminding me that I am not the only one. I like when I don't have to bullshit. Can you put your hand up when you know somebody is talking bullshit [many raise their hands]. Okay. Hands up if you have ever talked bullshit yourself [many students raise their hands, and many laugh]. So, I am interested in finding ways of working with people where none of us have to talk bullshit. Where we can be who we

are. Cause who we are is enough. too often we get told by others that we are not enough. But we are«.

True Stories

Twelve students have enrolled in Gill's workshop, spanning a five-day period. The initial sessions of the workshop revolve around exploring various forms of storytelling, wherein students narrate their own experiences while attentively listening to one another's narratives. The storytelling is structured through engaging games, including a well-known activity where participants form a circle with one chair left vacant. One student stands in the center and shares a personal story, prompting others who can relate to that experience to find a new seat. The process continues, with the last person standing in the center narrating a fresh story. At the outset, the students share relatively innocuous stories, like a boy recounting a vacation in Portugal, which prompts those who have also visited Portugal to promptly change seats. However, as the sessions progress, the stories delve into more personal realms. For example, a girl reveals her fear of insects, leading others to open up about their fears as well. Another student shares experiences of jealousy when a friend forms new connections, prompting a cascade of stories revolving around jealousy.

Throughout the workshop, various methods are employed to encourage the students to express their desires for self-improvement or change. One student expresses a desire to be taller, while another, who appears reserved, admits his longing for more self-confidence. In a heartwarming moment, his two schoolmates offer comforting support, showing the power of empathy and friendship. Yet, the most touching moment occurs when Gill shares her own experience of being bullied as a child due to her weight. In a moving turn of events, a girl quietly mumbles, »the same happened to me«.

The Boys Who Say No

From the very first day at the camp, three boys stand out because of their funny and creative inputs but also their somewhat disruptive behavior. They all three have a knack for injecting humor into serious situations, often catching pedagogues, teachers, and artists off guard while they try to establish a common focus. However, their ways of being disruptive pose a considerable challenge to manage. For instance, they playfully make loud funny noises with their voices that distract the other students. The boys' interactions are a mix of ambiguity, making it hard to gauge their intentions. Their inputs can be both polite and boundary-pushing, disruptive yet open-hearted. Here are a few examples of such instances: During one of the camp sessions, the dance workshop leader joins the drama group to minimize disturbances. Afterwards, one of the boys expresses gratitude to the dance teacher with the words »thank you very much«, which can be seen both as a very polite gesture and as a challenge to Gill's authority as the leader of the drama group, as he appears to speak on behalf of the whole group. In another situation, while playing the storytelling game described earlier, Gill attempts to steer the stories towards more daring topics by saying sentences like »change places if you have ever drunk alcohol«. Afterwards, several students share semi-dangerous stories, such as farting in public or watching pornography. However, one of the three boys says, »change places if you have ever liked to beat somebody«. On one hand, such a comment completely aligns with Gill's explicit wish for honesty. However, there is furthermore something boundary-pushing about this statement, which can be perceived

as testing the boundaries of the space. Despite these ambiguous moments, it is mainly the boys' constant talking and commenting that disrupts the drama group's focus. They often whisper and giggle, making it challenging to create an environment conducive to the others' participation in the group's activities. To ensure a smoother pedagogical process and give space to other participants, Gill realizes that some action must be taken.

How to Appeal Without Controlling

In the beginning, Gill seeks to address the problem within the group through the exercises and games she organizes. For instance, she encourages the boys to avoid forming a group together. However, despite her efforts, they still end up forming their own group. Gill sticks to her principles of allowing students to make their own free decisions, and she does not want to dictate which groups they should be in. In another situation, Gill subtly communicates a message to the boys during a round of storytelling about uncomfortable situations. She asks, »have you ever tried to be in a place together with people that didn't want to be there?« One of the boys apparently picks up on the remark as a message to him and his friends, and he says, »I want to be here«. However, Gill also directly addresses the boys from time to time. For example, she says, »It's respectful to listen to the others in the group«. Eventually, Gill specifically addresses the problem and speaks directly to the three boys:

»This is a two-way process. It only works if you want it to work. It only works if everybody wants it to work. You know this, don't you?« One of the boys responds, »yes, very much«, while his two friends giggle. Gill continues, »You are far too old for me to say, 'don't do that.' You have to do it yourself. I am not doing it for you. Right now, you just go along with whatever is going on in the movement. But we have to work together. I cannot do this alone. I don't have the power. I gave up teaching in schools because I didn't want to work like that. To force people to do things. You have to do it yourself. And you can. You really can. You really got that power. I know. I have seen it in action«.

My experience in this situation is that Gill takes the three boys seriously and treats them as equals, rather than attempting to assert her authority over them. She works diligently to address unproductive power dynamics between teachers and students, where resistance and control hinder progress. Gill's vulnerability in acknowledging her limitations and the need for mutual cooperation fosters an atmosphere of respect and understanding. Despite the obvious conflict between Gill and the boys, there does not appear to be a hostile relationship. Gill organizes a trip to the local city and during the trip, one of the boys approaches Gill, and they walk together, engaging in friendly conversation along the way. By the end of the day, the same boy approaches Gill and expresses that he had a great time.

Gill Opens Up Her Heart

On the third day of the workshop, something remarkable happens. Gill begins by sharing some personal news – the loss of a close family member. She admits that she might be a little distracted due to these thoughts. To connect with her students, she asks if any of them have experienced a similar feeling of being distracted, and many nod in understanding. Despite this, Gill expresses her genuine happiness to be there with them and looks forward to the day ahead. The atmosphere in the room is intense as the session kicks off, with everyone showing great focus, including the three boys. However, as time passes, the boys start to slip back into their usual patterns. They become fidgety and often interrupt others while they speak. It is

somewhat surprising because I thought Gill's personal story and appeal for understanding would have a more significant impact. Despite these disruptions, it should be noted that the three boys consistently contributes valuable insights, which are duly acknowledged by Gill. Throughout the session, the participants engage in small group activities, yet the boys' noise significantly impedes the progress of other groups. While at times Gill tolerates the disruptive behavior, on other occasions, she openly admits her uncertainty about how to guide them towards better focus. Nevertheless, it is intriguing to observe Gill's unwavering inclusivity towards the boys, as she refrains from employing coercive methods such as reprimanding. Instead, Gill endeavors to connect with the boys by cultivating an environment of openness, freedom, and honesty for everyone involved, including herself. It can be argued that is what Gill means by »no bullshit«.

Practice What You Preach

The noteworthy aspect of Gill's narrative lies in her unwavering commitment to honesty and her dedication to fostering the empowerment of young individuals, rather than imposing strict authority and control. This approach presents various potentials and challenges. Primarily, I perceive her work as an endeavor to establish exemplary teaching, wherein she strives to embody her own principles of honesty and equality in her instructional practices. Nevertheless, actualizing one's ideals is a complex task. Within the context of self-study research in education, a key focus is to achieve coherence between teaching methodologies and the teacher's underlying values, as there often exists a disparity between explicit ideals and pedagogical implementation. Vicki Kubler LaBoskey articulates this as follows: »[Self-study research] seeks to determine whether or not our practice is consistent with our evolving ideals and theoretical perspectives. [W]e wish to transform ourselves first so that we might be better situated to help transform our students, their students, and the institutional and social contexts that surround and constrain us« (LaBoskey, 2004, pp. 820-821). The fundamental questions that arise concern the extent to which Gill achieves this goal, and whether it is indeed feasible—or even desirable—to fully embody the ideals she professes. In the following analysis, I will examine these questions in relation to the so-called pedagogical paradox and the concept of appeal.

From Paradox to Appeal

Gill's commitment to honesty and equality in her teaching can be contextualized within the framework of the »pedagogical paradox«, a concept often discussed in educational literature (Benner, 1987; Oettingen, 2001). The pedagogical paradox refers to the seemingly contradictory nature of modern education, where the goal is to foster independent thinking and autonomy in students through external influence. In the past, people were meant to follow a specific path in life and reproduce society's structures and norms. But gradually society changed towards greater freedom for people to choose their own paths in life and potentially break with traditions (see for instance Kant, 1783; Fietch, 1796). This created the background for the problem referred to as »the pedagogical paradox« which in the words of Leonard Nelson can be condensed to the question: »How can teachers, through external influence, form independent individuals not determined by external influence?« (Nelson 1922, cited in Fransen 2020, p. 45). Henrik Vase Frandsen has examined this paradox and proposed that »appeals« can be utilized to reconcile this tension and thereby promote freedom through

external influence (Frandsen, 2020). An appeal involves addressing students in a manner that goes beyond the teacher's personal interests, encouraging them to act for reasons beyond mere compliance with the teacher's wishes. For instance, an appeal might remind students that making noise in class disrupts their peers' learning experience. For an appeal to be effective, it must be perceived as genuine, rather than manipulative or an exertion of power.

In her teaching approach, Gill extensively employs appeals rather than resorting to reprimanding or dictating. She emphasizes values of broader significance that can serve as guiding principles for her students. For instance, she emphasizes the importance of honesty, affirming that students are valued as they are. Gill also encourages active listening and respect among students. These appeals seem to be successful, as the students demonstrate a willingness to listen to one another and engage in open sharing. Gill's appeals are perceived as genuine, likely because she exemplifies these ideals in her own actions. This is indicated by the interviews in which the students emphasize that »Gill means what she says«, »Gill truly wants the best for us« or »to her, we are not just students«. She consistently listens to her students and shares personal stories, reinforcing the value of her appeals through her authenticity and unwavering commitment to her principles. Similarly, the three boys are also accommodated in Gill's teaching through appeals that highlight the value of community participation. Gill seeks to convince the boys that their influence and voice can be strengthened through active engagement within the group's collective efforts. While the success of these appeals may vary, what remains significant is that Gill refrains from relying on an unargued exercise of power or her authority as a teacher. Instead, she continues to listen to the boys, acknowledges their input, engages in dialogue, and appeals to them based on the fundamental values that underpin her teaching approach. In this manner, the integration of the three boys into her teaching serves as a demonstrative example of how Gill's values are seamlessly interwoven into her pedagogical practice.

The Ambiguities of Honesty and Freedom

Naturally, Gill's pedagogical approach can also be discussed from a more critical point of view. First of all, it could be contended that Gill's pursuit of honesty may be considered excessive from an academic standpoint. In the realm of pedagogy, there exists a prevailing emphasis on educators incorporating personal perspectives into their professional work while refraining from divulging private matters (Laursen, 2003). Adhering to such principles ensures that teachers do not inadvertently prioritize their own needs, inadvertently dominating the educational space with excessive revelations about their private lives. However, Gill's instructional methods appear to deviate from these conventional principles. This is evident in Gill's explicit desire to transcend traditional teacher and student roles, fostering an environment where both parties can genuinely engage as individuals in their own right. Notably, Gill's candidness about her own experiences lends authenticity to her intention. Without her willingness to share personal stories, this ambition might be deemed less genuine. In this regard, Gill's approach can be interpreted as an expression of professionalism, aligning with the tenets of self-study research, as articulated by LaBoskey (2004), among others. By deliberately seeking to synchronize ideals with practices, Gill endeavors to create an environment that fosters students' individuality and personal expression. Her commitment to promoting students' unique voices finds professional support in her own openness and honesty.

On the other hand, the fact that Gill insist on sharing personal stories can be criticized from an ethical perspective. Within drama pedagogical literature it has been emphasized that a drama teacher's sharing of personal stories can force the students to tell personal stuff about themselves even though they might not be ready for it (e.g.,Thompson 2014; Dwyer 2016). The interviews with the students did not indicate that this was the case. On the contrary, the students seemed eager to tell how Gill created a safe space in which they felt comfortable. Still, it cannot be excluded that some students felt forced to share personal stories. However, it is important to stress that Gill employed different methods to avoid this. First, she explicitly appreciated all students' inputs, both the very personal stories and the less personal stories. Furthermore, she repeatedly underlined that the students didn't have to share their personal stories. Nevertheless, Gill's intention was to create a room in which personal stories could be shared and therefore some students might feel forced. It is a pedagogical challenge and dilemma how to invite people to tell personal stories without unintentionally manipulating them into doing so.

From an ethical point of view, Gill's appeals to the three boys can also be questioned. In the workshop, the boys were occasionally pointed out by Gill as someone that disturbed the collective process. This approach can be related to an individualizing approach that has been criticized by several educational researchers and practitioners (Søndergaard & Hansen, 2018). Instead, the boys' behavior could possibly have been dealt with on a group level. The question is whether that would have been a workable solution in the specific context in the sense that a clash between Gill and the boys' different interests seemed unavoidable. Anyhow, Gill's pedagogical approach was seemingly to admit her own weaknesses and openly express her thoughts and reflections about challenges in the workshop. If this strategy had not been accompanied by her explicit respect and compassion for the three boys and the other students, this could easily have been ethically questionable. But in the specific workshop, the pedagogical strategy rather left the impression that Gill insisted on taking the group processes and the students seriously.

Gill's approaches can also be discussed in relation to the drama pedagogical methods that constitute her sources of inspiration. Particularly within forum theatre, the aim is to give participants a voice and to empower them to find solutions both individually and collaboratively, enabling them to influence their own futures and, ultimately, society. In the well-known quote by Boal, referred to above — »theatre is a rehearsal for reality« (Boal, 1979, p. 141) — Boal emphasizes that real-life scenarios can be explored and tested within the framework of forum theatre. However, one might question whether this logic fully applies to the described workshop. Rather than functioning merely as a rehearsal for reality, the workshop itself becomes reality. The sharing of stories and the distribution of power within the workshop are therefore not symbolic or preparatory; they are real and consequential. This also means that clear boundaries between the drama pedagogical method and the other dynamics unfolding in the workshop cannot easily be established. Some might argue that the drama pedagogical method is the key to resolving many of the conflicts that arise in such settings. According to established drama pedagogical approaches, one of the crucial tasks of a drama pedagogue facilitating a process is to establish ground rules and a drama contract with the participants at the outset (Neelands, 2009; Toivanen & Pyykkö, 2012). Such a contract consists of jointly and democratically agreed principles for cooperation within the

group. During the process, both participants and teacher can refer back to these principles as a shared framework. It is possible that such a democratic structuring of the work might have helped to prevent or mitigate conflicts. However, the pedagogical choices employed by the drama pedagogue in this case appear to differ from this model. For her, all interactions and relationships within the group are part of real life and must be engaged with directly in order to foster greater awareness, honesty, and growth among the participants. There does not seem to be a clear distinction between what takes place within the frame of the drama workshop and what belongs outside it. From a critical perspective, this also means that the rules of the workshop become less transparent and therefore leave students with less power to navigate the workshop and contribute to it.

According to Gill, her intention is to create a space where students are free to »be who they are«. In other words, she seeks to cultivate a space of honesty. From the perspective of social constructivism and narrative theory, however, a stable or essential core identity that can simply be revealed hardly exists. Rather, the workshop enables participants to come into being in particular ways within this specific context (Haraway, 2008). The boys who emerge as potential »problems« in the workshop are therefore also constituted as such through the interactions between the students, the drama pedagogue, and the framing of the workshop itself. Nevertheless, the drama pedagogue maintains that masks and roles can, to some extent, be set aside, making room for more nuanced and open conversations about who we are and what we struggle with. Drawing on Goffman (1959), this could be interpreted as an attempt to offer participants a temporary release from the »front stage,« allowing them to meet one another »backstage« for a while.

Concluding Reflections

I would like to conclude this article by expressing my sincere gratitude to Gill, the three boys and all the students who actively participated in the camp, with special recognition to those who engaged in her workshop. Throughout this account, I have been captivated by Gill's teaching methods, attitude, and values. My personal experience in her presence was profound, as I found myself drawn to her emphasis on honesty and the inherent value of every individual, which served as a source of inspiration. However, it is essential to acknowledge that my narrative provides only a limited glimpse into Gill's extensive practice as a drama educator. Her career spans many years, during which she has employed various methodological approaches and worked in diverse contexts. Similarly, my portrayal of the three boys is confined to the encounter I had with them during the camp. Consequently, I lack insights into their behavior in other settings. However, the article is grounded in the perspective that people are shaped by — and shape themselves — through their relations with others. Accordingly, the article provides an account of how the three boys, the other students, and Gill come into being within this specific context, and of the possibilities for action that appear to be available to them. The story is therefore not any less real because it offers only a brief glimpse into these individuals' lives and behaviours. Rather, it illustrates how interactions between students and the drama pedagogue within a particular teaching context generate both new opportunities as well as conflicts and challenges. It is a story from which educators, pedagogues, teacher education students and social education students may potentially learn. As such, the article contributes to knowledge on how the pursuit of honesty in

drama pedagogy may foster a free space for children and young people, while simultaneously illuminating the pedagogical challenges and dilemmas educators must navigate. Ultimately, the narrative is intended to serve as a source of inspiration for educators more broadly, encouraging them to uphold their pedagogical ideals and to cultivate the courage to stay with the trouble, even when confronted with seemingly insurmountable challenges.

As part of the project *Art as a Tool*, this study is partly funded by *Erasmus+*

References

Austring, B. D., & Boysen, M. S. W. (2020a). Demokratisk dannelse – mellem kunst og pædagogik [Democratic Bildung – Between Art and Pedagogy]. *Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2020*(2), Artikel 5. https://dpt.dk/temanumre/2020-2/demokratisk-dannelse-mellem-kunst-og-paedagogik/

Austring, B. D., & Boysen, M. S. W. (2020b). *Reach Out 2019–20 – Research Report: A study of art-based transnational teaching and its implication for student learning and development*. Professionshøjskolen Absalon.

Austring, B. D., Sørensen, P. W., & Boysen, M. S. W. (2024). *Art as a Tool: A comparative research study on international art-based workshop formats*. Professionshøjskolen Absalon.

Boysen, M. S. W., Lund, O., Pugh, H. S., Lagoni, M., Egelund, K. S., Zeuthen, F., Hansen, B. D., Skovbjerg, H. M., & Andersen, K. B. (2024). On the Border Between Play and Art: A Collaborative Self-study of 76 Playful Didactic Designs in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education, 23*(4), 308–329. https://doi.org/10.1177/14740222241260952

Boysen, M. S. W., & Kiørboe, J. (2018). Dansk pædagogik i russisk optik: – mellem fri individuel ekspression og historisk og kulturel reproduktion [Danish Pedagogy through a Russian Lens: Between Free Individual Expression and Historical and Cultural Reproduction]. *Kognition & Paedagogik, 28*(109), 6–14.

Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Belz Juventa.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Urizen Books.

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-actors*. Routledge.

Denzin, N. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook*. McGraw-Hill.

Dewey, J. (1938). *Logic: Theory of Inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.

Diamond, D. (2004). *Practicing Democracy: Final report*. Headlines Theatre.

Dwyer, P. (2016). Peacebuilding performances in the aftermath of war: Lessons from Bougainville. In J. Hughes & H. Nicholson (Eds.), *Critical perspectives on applied theatre* (pp. 127-149). Cambridge University Press.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.

Fichte, J. G. (1796/1979). Grundlagen des Naturrechts. In I. H. Fichte (Ed.), *Johann Gottlieb Fichte's sammtliche Werke*. Felix Meiner.

Frandsen, H. V. (2020). Det pædagogiske paradoks: – mellem Delfi og Sinai. *Studier i Pædagogisk Filosofi, 8*(2), 44-57.

Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and »ethically important moments« in research. *Qualitative Inquiry, 10*(2), 261-280. https://doi.org/10.1177/1077800403262360

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble*. Duke University Press.
Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
Hastrup, K. (2013). *A passage to anthropology*. Routledge.
Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 265-290). SAGE.
Kant, I. (1783/2005). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In W. Weischedel (Ed.), *Werke in sechs Bänden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Kirk, H. (2018). *Fagdidaktik i teater og drama* [Didactics in Theatre and Drama]. Frydenlund.
LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran et al. (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Kluwer.
Laursen, P. F. (2003). Personlighed på dagsordenen [Personality on the Agenda]. In I. Weicher & P. F. Laursen (Eds.), *Person og profession*. Billesøe og Baltzer.
Lloyd, R. S. (2006). The forum theatre of Augusto Boal. *Local Environment, 11*(6), 627-646. https://doi.org/10.1080/13549830600853684
Nicholson, H. (2005). *Applied drama*. Palgrave Macmillan.
Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks* [The Pedagogical Paradox]. Klim.
Prentki, T., & Preston, S. (Eds.). (2009). *The applied theatre reader*. Routledge.
Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
Rolón-Dow, R., & Bailey, M. J. (2022). Insights on narrative analysis. *American Journal of Qualitative Research, 6*(1), 1-18. https://doi.org/10.29333/ajqr/11456
Schnorenberg, L. (2013). *Basic essay writing*. CreateSpace.
Stam, A., & Kleiner, B. (2020). *Data anonymisation*. https://doi.org/10.24449/FG-2020-00011
Søndergaard, D. M., & Hansen, H. R. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education, 38*(4), 319–336. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-04-04
Sørensen, M. C., Boysen, M. S. W., & Oreskov, S. W. (2019). *Magien ind i dagtilbuddet* [Magic into Early Childhood Education]. BUPL.
Toivanen, T., & Pyykkö, A. (2012). Group factors as a part of drama education. *European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2*(2), 150-168. https://doi.org/10.15405/ejsbs.33
Thompson, J. (2014). *Humanitarian performance*. University of Chicago Press.

Biography

Mikkel Snorre Wilms Boysen is Docent and head of the research department »Creativity and Aesthetics in Pedagogical work« at Center of Pedagogy, University College Absalon, Denmark. He is chair of the Danish Network of Music Pedagogical Research and Development (DNMpFU) in Denmark and guest teacher at the Rhythmic Music Conservatory (RMC). He is doing research within the field of pedagogics, creativity, music, entrepreneurship, and arts-based learning. Currently he is working on various research projects, including cross-aesthetic community-building among youngsters and pedagogical entrepreneurship. His research is published in Scandinavian and international journals such as Art and Humanities in Higher Education, Thinking Skills and Creativity, Teaching and Teacher Education and Research and Change.