

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig ☐ Ikke fortrolig ☐

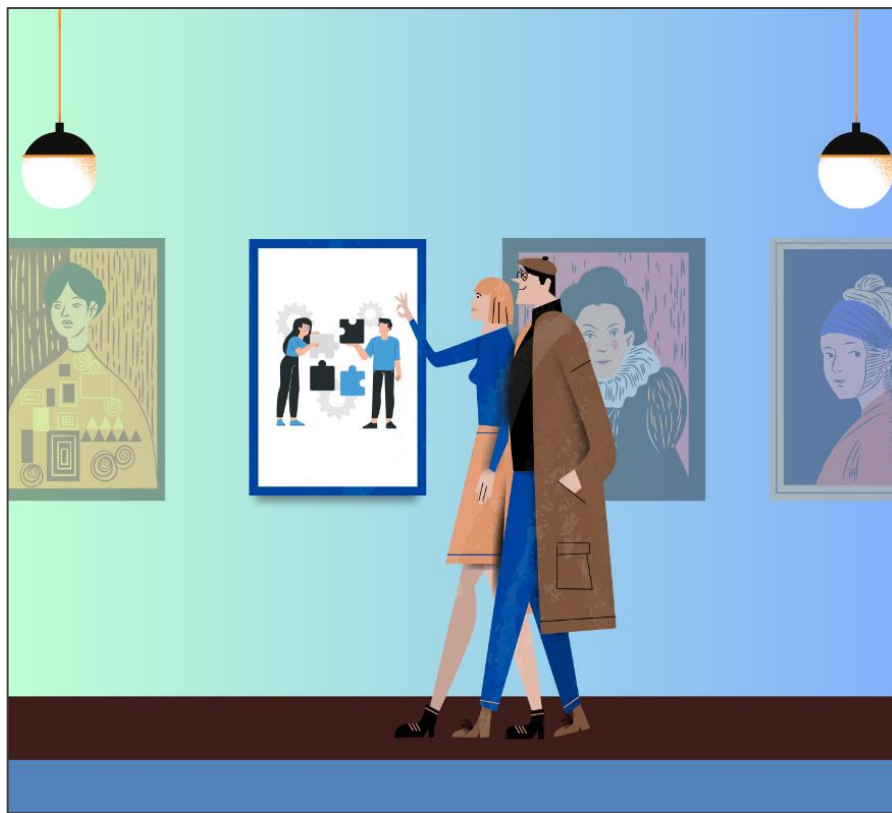
Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/ 24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	---

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Maria Leth	20211086	Maria Leth
Afleveringsdato	31. maj 2023	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Brugerinddragelse i museernes engangsbesøg Et casestudie om hvordan et museum varetager brugerinddragelse i samarbejdet med folkeskolen om engangsbesøg	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	144.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Samlet: 128.544 Speciale: 120.343 Formidlende artikel: 8.201	
Vejleder (speciale)	Annette Rasmussen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Brugerinddragelse i museernes engangsbesøg

Et casestudie om hvordan et museum varetager brugerinddragelse
i samarbejdet med folkeskolen om engangsbesøg



Udarbejdet af: Maria Leth
Specialevejleder: Annette Rasmussen

Kandidatspeciale i Læring og Forandringsprocesser
10. semester
Studienævn for Læring, IT og Organisation (LIO)
Aalborg Universitet
31. maj 2023

Indholdsfortegnelse

Titelblad

Indholdsfortegnelse

English summary.....	1
1.0 Indledning.....	3
1.1 Problemfelt.....	3
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Problemformulering.....	6
1.4 Eksisterende forskning på området.....	6
1.4.1 Interface Learning.....	7
1.4.2 Følgeforskning af Museet i den åbne skole.....	8
1.4.3 Mit speciales bidrag.....	9
1.5 Specialets opbygning.....	10
2.0 Metodologi.....	12
2.1 Et socialkonstruktivistisk perspektiv.....	12
2.1.1 Ontologisk og epistemologisk forståelse	14
2.2 Begrundelse og beskrivelse af casestudiet.....	15
2.3 Indsamling af empiri.....	16
2.3.1 Min adgang til felten.....	16
2.3.2 Informanter.....	17
2.3.3 Påvirkning af feltet.....	17
2.3.4 Etiske overvejelser.....	19
2.3.5 Semistruktureret interviews.....	20
2.3.6 Interviewguides.....	21
2.3.7 Interviewprocessen.....	21
2.3.8 Transskribering af interviews.....	23
2.3.9 Dokumentmateriale: Hjemmeside, mailkorrespondance og før-materiale.....	23
2.3.10 Kvalitativ kvalitetssikring.....	25
3.0 Teoretiske begrebsapparater.....	26
3.1 Brugerinddragelse bliver vigtigt.....	26
3.2 Brugerinddragelse i en kulturpolitisk kontekst.....	29
3.3 Samarbejde – et sociologisk koncept.....	30
3.4 Brugerinddragelsens dialektik.....	31
3.5 Analysestrategi.....	33

4.0	Analysekapitel 1: Samarbejdets indholdsmæssige fokus.....	36
4.1	Fagligt indhold og praktiske omstændigheder.....	36
4.2	Sammenfatning af kapitlet.....	40
5.0	Analysekapitel 2: Museumsunderviserens tilrettelæggelse af samarbejdet.....	41
5.1	Indirekte interaktion gennem Museets hjemmeside.....	41
5.2	Praktisk orienteret mailkorrespondance.....	42
5.3	Misforståelser udredes over telefonen.....	44
5.4	Før-materiale og forventningsafstemninger.....	45
5.5	Afvikling af engangsbesøget: Vi starter fra nul.....	47
5.6	Sammenfatning af kapitlet.....	50
6.0	Analysekapitel 3: Folkeskolelæreren inddragelse i samarbejdet.....	51
6.1	Folkeskolelæreren som aktiv deltagende.....	51
6.2	Dialogens dialektik.....	52
6.3	Folkeskolelæreren uden indflydelse.....	55
6.4	Ressourcernes betydning for engangsbesøgene.....	55
6.5	Sammenfatning af kapitlet	56
7.0	Konklusion.....	58
7.1	Samarbejde uden et fælles udgangspunkt.....	58
7.2	Brugerinddragelse af folkeskolelæreren foregår i mindre grad.....	58
7.3	Brugerinddragelse fra et museologisk perspektiv.....	60
7.4	Overvejelser om specialets metoder.....	60
7.5	Perspektivering.....	62
7.5.1	Museets rolle i samfundet: Legitimering og kulturpolitik.....	62
7.5.2	Strategier for den nye museologi.....	62
7.5.3	Konkret inspiration til brugerinddragelse i engangsbesøgene.....	63
	Formidlende artikel: Strategier til brugerinddragelse i museernes engangsbesøg.....	64
	Referenceliste.....	70
	Bilag 1: Interviewguides	
	Bilag 2: Transskribering af interview med museumsunderviser	
	Bilag 3: Transskribering af interview med folkeskolelærer	
	Bilag 4: Illustration af opbygningen af Museets hjemmeside	
	Bilag 5: Mailkorrespondance	
	Bilag 6: Før-materiale	

English summary

There seems to be a paradigm shift underway in the world of museums which focuses its lens on the user and trying to create new norms for visits to the museums. It is called *The new museology*. This has led to multiple changes in and around museums. For example, *The International Council of Museums* just launched a new world-wide definition of *museums*, which now includes that museums have to work with; diversity, inclusion and participation from the (local)community. Also, there is a new cultural reform on its way from the Danish Ministry of Culture, and Danish public schools are obligated to connect and communicate with the community outside of school. So, it is not only the new museology that is focused on user participation, so is the new definition of museums, cultural policies, and public schools.

Research shows that the quality of a collaboration between a museum educator and a school teacher has a direct influence on students' learning experience at a museum. Furthermore, research shows that in order for the museum to live up to its full learning potential, both museum educator and school teacher must collaborate in mutual participation and dialog.

Research question

So, the issue is, that even though research shows what kind of effects mutual participation and collaboration from museum educators and school teachers can have on student's learning experiences in museums, it just does not happen. What is also clear, is that most of the research done on the topic is based on projects that lasts from 1-3 years, and where the collaboration between museum educator and school teacher lasts just as long.

Therefore, I wanted to look into how museums handle user participation in collaboration with primary and lower secondary schools regarding single visits to museums.

Research design

The thesis takes its starting point from qualitative methods. A case study is built around a Danish museum, where a single visit is booked for an entire elementary school department by a coordinating school teacher. The case study includes data from the beginning to the end of the interaction between a museum educator and a school

teacher, which includes documents such as the homepage of the museum, a mail correspondence between the museum educator and the school teacher and preparatory materials from the museum. During the visit the museum educator participated, as did I, as a student worker. The empirical data also includes two semi structured interviews, with the museum educator and the school teacher.

The analysis of the empirical data draws on the conceptual framework of four theories: The new and the old museology, Three aspects of user participation in a cultural context, Collaboration as a sociological concept and Berger and Luckmann's (1966) socialization theory.

Conclusion

Two of the main points from the conclusion of this thesis try to clarify as to why the museum only to a lesser degree works with user participation in their collaboration with primary and lower secondary schools about single visits. The first point is that the museum educator plans the single visit from the conviction that the school educator shows up at the museum unprepared, without having used the preparatory material. This occurs because of a dialogical dialectic, where the museum educator both values and needs the school teacher during the visit, but on the other hand does not expect anything from the school teacher before and during the visit. The consequence is that a mutually respectful relationship and dialogue between museum educator and the school teacher does not happen, instead the school teacher is placed on the sideline.

The second point is that the museum educator plans the single visit based on the experience that the number of resources available to the visit equals how much the museum educator can use and include the school teacher in the planning process. Therefore, it is not likely that user participation is something that is included in planning single visits. The consequence is that an institutionalization is created at the museum as to how they work with and develop the single visits now and in the future.

1.0 Indledning

1.1. Problemfelt

I museumsverdenen taler man om forskellige strømninger, der alle har det til fælles, at de forudsiger forandring, i det der var. Der bliver blandt andet talt om paradigmeskift (Dysthe, 2021) og *den nye museologi* (Vergo, 1989; Mcdonald, 2006 m.fl.). Fællestrækkene omhandler det skift, der er sket fra et autoritært og fastlagt perspektiv på museer og deres brugere, til at sætte brugeren i centrum og forsøge at bryde med faste normer og rammer for brugerens museumsbesøg (Vergo, 1989; Mcdonald, 2006). I definitionen af den nye museologi rækkes hånden ud mod brugerne, og der fokuseres på museernes rolle i det samfund, de kan være en del af, men som museologien også understreger, at museerne *skal* være en del af (Knudsen, 2021). Både fordi museernes overordnede formål fortsat er at sikre Danmarks kultur- og naturarv, og i samspil med omverdenen at udvikle denne arvs betydning (Retsinformation, 2014), men også fordi nye tendenser i samfundet vidner om, at brugerne har en helt anden tilgang og adgang til viden og en anden optagethed af og forventninger til de oplevelser, de kaster sig ud i, end tidligere (Skot-Hansen, 2008). Overordnet set så er fællesnævneren for brugeren den sociale oplevelse, som for brugerne kan gøre sig gældende i for eksempel den gode atmosfære, tid til samtale eller en anderledes caféoplevelse (Hird: fra Eriksen 2023). Derfor må museerne overveje nye måder at arbejde med grundsubstansen af *de fem søjler* (indsamling, registrering, bevaring, formidling og forskning), hvor de for eksempel kan lade sig inspirere af viden fra oplevelsesøkonomiens verden (Skot-Hansen, 2008).

Museumsverdenen er underlagt den kulturpolitiske lovgivning. I august 2022 godkendte *The International Council of Museums* (ICOM) den nyeste definition af *museum*, hvis langstrakte proces på halvandet år, kan vidne om hvilket minefelt museerne står på i dag i forhold til afklaring af deres plads i samfundet. For hvad er det for en rolle museerne bliver bedt om at varetage i dag? At museer *er til for samfundet* har ikke ændret sig i den nyeste definition. Men udover at de nyeste tilføjelser blandt andet handler om *inklusion* og *diversitet*, så fokuseres der også på, hvordan museer skal arbejde med *deltagelse fra (lokal)samfundet* (ICOM, 2022). Også i den nye museumsreform, som er under udvikling med Kulturministeren ved roret, forudsiges det, at museernes rolle og opgaver i samfundet vil komme i fokus

(Kulturministeriet, 2023a). Derudover er der efterspørgsel på bidrag fra museerne fra diverse uddannelsesinstitutioner. Folkeskoleloven forpligter nemlig folkeskolerne på at indgå i samarbejder, blandt andet i form af partnerskaber med diverse eksterne læringsmiljøer, herunder museer (Retsinformation, 2022). Det er altså ikke kun i den nye museologi eller den nyeste museumsdefinition at samarbejde og brugerinddragelse træder frem som særlige fokuspunkter. Det er også vores samfunds nye optagethed af oplevelser, krav fra kulturpolitisk lovgivning samt folkeskolernes lovmæssige forpligtelser, som kan siges at kredse om museernes interesse for samarbejde og at sætte brugeren i centrum.

Der foreligger allerede forskningsprojekter, som blandt har undersøgt effekten af museer og skolars (herunder både gymnasier og folkeskoler) samarbejde, hvor det træder frem, at netop kvaliteten af museumsunderviseren og lærerens samarbejde har direkte indflydelse på elevers læringsoplevelse på museet (Thorhauge, 2021). Derudover fremlægges der også forskningsresultater, som peger på betydningen af brugerinddragelse og dialog, fra både museumsundervisere og læreres side, for at kunne udnytte museernes læringspotentiale optimalt. Dette sætter nemlig ikke kun elevernes læring i spil, men også de voksnes læring og udvikling (Thorhauge, 2021). Det er derfor spændende, og måske endda presserende, hvordan museerne praktiserer brugerinddragelse og samarbejde.

1.2 Problemstilling

Selvom der foreligger forskningsresultater og samarbejdsmodeller til at optimere og strukturere samarbejdet mellem museumsundervisere og lærere, så sker det sjældent, at samarbejdet enten udfolder sig på baggrund af udviklede samarbejdsmodeller, eller at museumsundervisere eller lærere inddrages i den andens virke (Thorhauge, 2021). Der kan gisnes om årsager dertil, som for eksempel at lærere er presset på tid og opgaver, og derfor anser sådan en samarbejdsopgave som ekstra arbejde (Thorhauge, 2021). Eller at museerne måske ikke er villige til at afgive den institutionelle magt, hvilket kan efterlade brugeren med blot en illusion af brugerinddragelse (Lynch, 2017).

På det museum, som jeg har indgået en samarbejdsaftale med i forhold til at indsamle empiri til indeværende speciale, og som fremover vil benævnes *Museet*, har jeg gjort mig nedenstående observationer under foregående semesters praktikophold.

Observationerne kan netop relatere til samarbejde og brugerinddragelse i relationen mellem museumsundervisere og lærere, samt eksemplificere dele af problemstillingen yderligere. Observationerne har ligeledes været med til at danne grundlag for opstarten af det indeværende speciale:

Feltnote 1:

En museumsunderviser oplever, at lærerne fra folkeskolen tit bare søger en bekræftigelse af undervisningsforløbet, og ikke altid responderer på forespørgelser om klassen eller hvad klassen er optaget af emnemæssigt.

Feltnote 2:

Som observatør på to forskellige engangsbesøg på museet oplevede jeg en forskel på samarbejdet mellem en museumsunderviser og en gymnasielærer fra et fast partnerskaber, og på samarbejdet mellem en museumsunderviser og en erhvervslærer fra ungdomsuddannelserne, som museet ikke har en fast aftale med.

- I første forløb var der i forberedelserne til besøget tydelig kommunikation og krav fra gymnasielæreren til forløbet. Samtidig mødte gymnasielæreren op med blandt andet gruppeøvelser og gruppeinddelinger klar, som aftalt med museumsunderviseren.
- I andet forløb var det for eksempel ikke kommunikeret til museet, at erhvervslæreren havde booket forløbet som en del af et opstartsforløb for eleverne, som lige havde mødt hinanden, og derfor havde tænkt det som en del af en temabuilding-aktivitet. Det træder først frem da jeg taler uformelt med erhvervslæreren under forløbet.

1.3 Problemformulering

I forlængelse af specialets indledning og problemstilling, finder jeg det nødvendigt at lave en yderligere afgrænsning af undersøgelsesområdet. Derfor vil specialet fremadrettet fokusere på Museet i samspil med folkeskolen og folkeskolelærere, og derfor lyder problemformuleringen som følger:

*Hvordan varetager Museet brugerinddragelse
i sit samarbejde med folkeskolen om engangsbesøg på Museet?*

Følgende underspørgsmål er udarbejdet, som hjælp til at besvare problemformuleringen:

1. Hvad skal samarbejdet handle om?
1. Hvordan tilrettelægger museumsunderviseren samarbejdet?
2. Hvordan inddrages folkeskolelæreren i samarbejdet?

1.4 Eksisterende forskning på området

I følgende afsnit vil jeg uddybe, hvilken forskning dette speciale står på skuldrene af, og derudfra præcisere, hvordan dette speciale forhåbentlig kan bidrage på sin egen måde.

Der tegner sig et billede af, at viden om samarbejdsstrategier mellem museer og skoler, her både gymnasier og folkeskoler, trækkes ud af forskellige forskningsprojekter, der som minimum har været 1 ½ år. Foruden de to projekter, som vil blive præsenteret længere nede i afsnittet, så kan der blandt andet også nævnes *AKSOM-projektet - Adoptionsklasser som grundlag for lærende partnerskaber mellem skoler og museer* (Thorhauge, 2016) og projektet *Samarbejdsmodel for skole og museum: Fattiggård eller fjendeland* (Olesen & Knudsen, 2016). En del af ideen bag de længerevarende samarbejder er, at deres indhold kan brydes op i mindre dele, for at de også er relevante at bruge i forbindelse med museernes engangsbesøg, både for museumsundervisere og folkeskolelærere (Knudsen & Olesen, 2016). For godt og vel et årti siden henvendte museernes undervisningsforløb sig ofte til folkeskolen, nærmere bestemt indskoling og mellemtrin (Thorhauge, 2014). Samtidig blev der på det tidspunkt også sat skarpt fokus på museernes formidling til unge, da det på baggrund af Kulturstyrelsens nationale brugerundersøgelser i 2009-2010 blev

tydeligt, at netop unge var underrepræsenteret på museerne (Kulturstyrelsen, 2012). Endnu en tilføjelse er Folkeskolereformens introduktion af begrebet *Åben skole* i 2014, som forpligter folkeskolerne på at samarbejde med eksterne læringsmiljøer (Knudsen, 2020). Alt dette kan være med til at forklare, hvorfor der for godt ti år siden var fokus på forskningsprojekter, som omhandlede opbygning af samarbejder og partnerskaber mellem museer og skoler, her både gymnasier og folkeskoler, og at Fonde var klar til at finansiere projekterne.

Herunder følger en præsentation af to forskningsprojekter, som vil eksemplificere de forskellige og spændende forskningsprojekter, undersøgelser, rapporter og praksismanualer, som er udarbejdet omkring samarbejde mellem museer og skoler, igen både gymnasier og folkeskoler.

1.4.1 Interface Learning

Det første forskningsprojekt, jeg vil præsentere, er *Interface learning - new goals for museums and upper secondary school collaboration* (Thorhauge, 2014), som fokuserer på længerevarende partnerskaber og samarbejder mellem museer og gymnasier. Projektet er en del af *Intrface*, som var et projekt, der udviklede sig til at blive en forening mellem museer og gymnasier over hele landet. Foreningen er platform for at skabe partnerskaber mellem gymnasier og lokale museer, som derefter sammen udvikler, afvikler og evaluerer undervisningsforløb for elever ude på museerne. Forskningsresultaterne er med afsæt i fem forskellige cases; fire længerevarende samarbejder mellem museer og gymnasier, og én case hvor et gymnasie gjorde brug af et museums præfabrikerede undervisningsforløb til et engangsbesøg. Via interviews og spørgeskemaer er der indsamlet data fra både elever, gymnasielærere og museumsundervisere. Derudover er måle- og evalueringsværktøjet *Generic Learning Outcome* (GLO)¹ brugt i forbindelse med at måle elevernes læringseffekt. Afhandlingen har både til hensigt at undersøge og analysere elevernes læringsoplevelse samt effekterne af et samarbejde mellem museumsundervisere og gymnasielærere (Thorhauge, 2014).

Forskningsresultaterne viser, at der er en markant stigning i elevernes læringsudbytte, når museumsunderviserne og gymnasielærerne samarbejder og

¹ De fem GLO'er: 1) Viden og forståelse 2) Kompetencer 3) Holdninger og værdier 4) Fornøjelse, inspiration og kreativitet 5) Forandring i opførsel og handling.

inddrager hinanden i udvikling, afvikling og evaluering af undervisningsforløbene. Det har også positiv indflydelse på elevernes læringsoplevelse, at museumsundervisere og gymnasielærere udviser engagement og involvering under afholdelse af forløbet. Derudover bliver følgende tydeligt i dataene, som positive effekter af samarbejdet mellem museumsundervisere og gymnasielærere:

- Både museumsundervisere og gymnasielærere er blevet inspireret af den anden parts faglighed og har fået et nyt blik på deres egen praksis.
- Samarbejdet har kunnet være med til at nedbryde hierarkier, som før har fastholdt museet i rollen som *serviceudbyder* og gymnasielæreren og eleverne som *slutmodtagere*. I stedet opleves det, at der er indgået et ligeværdigt partnerskab.

Modsat træder det blandt andet frem i dataene, at elevernes motivation daler hvis:

- De ikke føler sig ordentligt klædt på til museumsbesøget, eller hvis der ikke er sammenhæng mellem det museumsbesøget handler om, og det de arbejder med i skolen.
- Der ikke bliver forklaret et tydeligt formål med indhold eller aktiviteter i undervisningsforløbet på museet.

Den ene case med engangsbesøget og det præfabrikerede indhold adskiller sig fra de andre fire cases, særligt på grund af den manglende kommunikation mellem museumsunderviser og gymnasielærere. Det træder dog også frem i forskningsresultaterne, at trods udeblivende kommunikation kan eleverne sagtens føle et dejligt afbræk i hverdagen, og at de på museet har lidt friere tøjler. Samtidig kan gymnasielæreren også, selv med en mere tilbagetrukken rolle, lade sig inspirere af museumsunderviserens praksis. Men det kan ikke betegnes som et partnerskab.

Afslutningsvist fremhæves det, at kommunikation er absolut afgørende for et godt samarbejde, og hvis man succesfuldt vil implementere et samarbejde, så må man komme den myte til livs, som fortæller at samarbejde altid er en stor tidssluger.

1.4.2 Følgeforskning af Museet i den åbne skole

Det andet forskningsprojekt, jeg vil præsentere, er følgeforskningsprojektet *Museet i den åbne skole* (Knudsen & Olesen 2016), som fra 2015-2016 arbejdede med 15 projekter, som hver bestod af et samarbejde mellem et museum, en folkeskole og en kommune. Der er indsamlet data fra alle 15 projekter via spørgeskemaer, derudover er

fire cases undersøgt yderligere via observationer og interviews med museumsundervisere, folkeskolelærere, elever og kommunale repræsentanter. Rapportens teoretiske ramme er udgjort af Wengers teori om *praksisfællesskaber* samt samme måle- og evalueringsværktøj, GLO. Det er rapportens formål at se nærmere på museernes læringspotentiale via samarbejde mellem museer og folkeskoler. Herunder har der blandt andet været et fokus på at undersøge implementering, samt hvad der kan være hensigtsmæssigt at gøre, når man arbejder i disse partnerskaber.

Forskningsresultaterne viser også her, at der er et stort læringsudbytte for eleverne ved at museumsundervisere og folkeskolelærere samarbejder. Via samarbejdet opstår der nemlig motivation, men også personlig og faglig udvikling, både for eleverne, men også for museumsundervisere og folkeskolelærere. Rapportens fund peger ydermere på, at samarbejdspartnerne i forbindelse med implementering blandt andet skal være opmærksomme på økonomi, som har afgørende betydning, for eksempel når folkeskolerne skal transporteres til museet. Derudover fremhæves også prioritering af tid til udvikling til både museumsundviserne og folkeskolelærerne.

1.4.3 Mit speciales bidrag

Trods forskningsresultaternes fund af positive effekter på elevernes læringsudbytte ved at museumsundervisere og lærere, herunder både gymnasie- og folkeskolelærere, indgår i samarbejder, så er der fortsat stor variation i, hvor tæt samarbejde museer har med lærere og pædagoger om forløb (Thorhauge, 2021). Samtidig står det fortsat hen i det uvisse, hvordan det gode samarbejde i engangsbesøgene kan praktiseres, og hvordan man kan tale om brugerinddragelse i netop disse forløb, dette med henblik på at eleverne også i engangsforløbene kan få del i de gode læringsoplevelser og læringseffekter.

Derudover, så fremhæves det i Knudsen & Olesens (2016) forskningsresultater, at omend der er et stort ønske om at dele viden fra de længerevarende samarbejder med andre, så er formidlings- og forankringsopgaven tidskrævende og derfor opleves det, at den ofte må tilsidesættes, fordi museumsundervisere og folkeskolelærere skal videre til nye opgaver. Samtidig oplever museumsundviserne ofte, at folkeskolelærerne er i begrænset kontakt med museerne inden besøget, og at det er svært at få feedback på undervisningsforløbene og de udvalgte formidlingsaktiviteter.

Det efterlader museumsunderviseren med den mulighed at udvikle undervisningsforløb på baggrund af egne erfaringer (Knudsen & Olesen, 2016). Det bekræfter mine observationer fra praktikken, som fremhævet i Eksempel 1 i afsnittet 1.2 Problemstilling. Så hvordan forankrer man samarbejds- og brugerinddragelsesstrategier til glæde for engangsbesøgene? Og hvordan afliver man myten om det 'tidsslugende samarbejde'?

1.5 Specialets opbygning

Specialet er sat sammen af 7 kapitler. De første tre kapitler udgør specialets ramme og præsenterer specialets empiri, de næste tre kapitler analyserer empirien, og det syvende og sidste kapitel konkluderer og perspektiverer. Her følger en kort præsentation af hvert kapitel:

Kapitel 1.0: I dette indledende kapitel er specialets store kontekst blevet præsenteret, problemstillingen præciseret og problemformuleringen udpenslet. Desuden er det tydeliggjort, på hvilke forskningsmæssige skuldre dette speciale står.

Kapitel 2.0: I det kommende kapitel præsenterer og argumenterer jeg for specialets metodiske valg.

Kapitel 3.0: Her præsenteres specialets teoretisk afsæt og hvordan det bidrager til analysen af empirien, samt analysestrategien for de efterfølgende tre analysekapitler.

Kapitel 4.0: Analysens første kapitel undersøger, hvad samarbejdets faglige indhold omhandler samt hvad der ligger bag de indholdsmæssige beslutninger fra Museets side.

Kapitel 5.0: Analysens andet kapitel undersøger hvordan museumsunderviseren tilrettelægger samarbejdet med folkeskolelæreren med afsæt i museumsunderviseren og folkeskolelærerens direkte og indirekte interaktioner.

Kapitel 6.0: Analysens sidste kapitel undersøger hvordan folkeskolelæreren inddrages i samarbejdet ved brug af et teoretisk begrebsapparat, som tager udgangspunkt i tre aspekter af brugerinddragelse.

Kapitel 7.0: I dette kapitel samles trådene i en konklusion, som svarer på specialets problemformulering og forholder sig til specialets metodiske valg. Kapitlet afrundes med en perspektivering.

Herefter følger specialets formidlende artikel.

2.0 Metodologi

2.1 Et socialkonstruktivistisk perspektiv

Specialet har fokus på at undersøge det sociale fænomen, *brugerinddragelse*, med sproget som bærende undersøgelsesmetode og kommunikationsform (Rasmussen, 2015). Dette med *samarbejde* som den kontekstuelle ramme, idet en museumsunderviser og en folkeskolelærer samarbejder om et engangsbesøg på Museet. Jeg lægger op til undersøgelse af parternes individuelle oplevelse og forståelse af ovenstående fænomen og kontekst, for at understrege, at der ikke bare er én sandhed i denne case, men forskellige perspektiver på samme sag. Derfor har jeg fundet det relevant at inddrage den socialkonstruktivistiske tænkning som specialets videnskabsteoretiske ståsted.

Ifølge videnssociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmanns fremstilling af socialkonstruktivismen, kan samfundet forstås som en social konstruktion, der både eksisterer som en objektiv og subjektiv virkelighed (1966). Et særligt kendetegn ved socialkonstruktivismen er det dialektiske forhold mellem mennesket og den sociale virkelighed, mellem producent og produkt (Berger & Luckmann, 1966).

...mennesket, og dets sociale verden, interagerer med hinanden. Produktet virker tilbage på producenten (Berger & Luckmann, 1966, s. 79).

I det følgende vil jeg fremhæve socialkonstruktivismens kernebegreber, som afslutningsvist vil danne grundlag for, hvordan jeg ser socialkonstruktivismens bidrag i specialet. For at forstå hvordan samfundets *institutioner* opstår, må vi først vide, at forud for enhver *institutionalisering* foregår der en *vanedannelsesproces*. Mennesket har brug for at danne vaner for ved mindre anstrengelse at kunne udføre handlingen igen (Berger & Luckmann, 1966).

Institutionalisering finder sted, hver gang forskellige slags aktører gensidigt typificerer vanemæssige handlinger (Berger & Luckmann, 1966, s. 72).

Her pointerer Berger og Luckmann, at omend det som regel viser sig i praksis, at der skal en større gruppe til, for at en institution kan opstå, så skal der teoretisk set ikke mere end to personer til, som interagerer over tid. Som en yderligere tilføjelse til

begrebet institutionalisering, må det inddrages, at institutionerne selv bringer en historie med sig, som de kan siges at være et produkt af, samt at de ved deres blotte tilstedeværelse kommer til at sætte én retning for adfærd, selvom der er mange andre muligheder tilgængelige (1966).

Berger og Luckmann taler også om *hverdagens virkelighed*, som konstrueres, når vores individuelle subjektivitet objektiveres, og dermed bliver tilgængelig for os selv og andre. Vi findes hver især *her og nu* med vores kroppe og tilstedeværelse, og via *sproget* og *social interaktion* kan vi tilgå hinandens *intersubjektive verden* (1966). Sproget har en afgørende betydning, da det er via dette, at vi begriber hverdagens virkelighed.

Sproget stammer fra og refererer først og fremmest til hverdagen. Det refererer fremfor alt til den virkelighed, jeg oplever fuldt bevidst (...) og den jeg tager for givet, som noget jeg har fælles med andre (Berger & Luckmann, 1966, s. 54).

Sproget er ikke begrænset til kun at kunne skabe mening i vores *her og nu*, men kan også arbejde på tværs af tid, erfaringer og emner, for derved at kunne skabe mening både i hverdagens virkelighed, såvel som i et større hele (Berger & Luckmann, 1966).

Den sociale interaktion rummer *ansigt-til-ansigt situationen*, hvor sproget har sin oprindelse, men er ikke kun forbeholdt denne *direkte interaktion*. Sproget kan også vise sig i form af *indirekte interaktion* som for eksempel telefonsamtaler og skriftlig kommunikation. Her vil *den anden* dog som oftest fremstå mere fjern og anonym, da interaktionen bevæger sig længere væk fra ansigt-til-ansigt situationen.

Berger og Luckmanns socialiseringsbegreber, *primær-* og *sekundærsocialisering*, refererer til henholdsvis menneskets første og vigtigste socialisering og til samtlige efterfølgende processer, som leder mennesket i retningen af nye områder i samfundet (1966). I første omgang kan de både kan sige noget om, hvordan vi hver især er indført i samfundet, men også på baggrund af hvilken kontinuerlig styring. Dernæst kan begreberne tjene som en påmindelse om den indflydelse og påvirkning, de har på mennesket, og derfor på hvilken baggrund vi konstruerer vores hverdagsvirkelighed.

Specialets socialkonstruktivistiske ståsted trækker tråde hele vejen gennem projektet, da det både afspejles på det metodiske og empiriske plan. Metodisk bliver det tydeligt ved udvælgelsen af metoder til indsamling af empiri, både interviews og

uformelle samtaler samt det udvalgte dokumentmateriale, som med sit sproglige fokus ikke kan undgå en vis fremhævnings af den subjektive virkelighed (Rasmussen, 2005). På det empiriske plan, vil jeg i forbindelse med min analyse og fortolkning af empirien forholde mig til det dialektiske forhold, som udspiller sig mellem den objektive og subjektive virkelighed. Her finder jeg det væsentligt at forholde mig til Museet som institution, og dermed til hvad Museet er et produkt af, og hvilken adfærd der på forhånd defineres af Museet. Samtidig vil informanternes direkte og indirekte interaktion være genstand for undersøgelse.

I forbindelse med samarbejdet mellem museumsunderviser og folkeskolelærer bidrager socialkonstruktivismen i dette speciale både med forståelse for, hvordan parterne hver især beskriver deres hverdagsvirkelighed i forbindelse med brugerinddragelse og samarbejde. Derudover bidrager den også med en måde at begribe den interaktion, der sker mellem de to parter, både i den direkte ansigt-til-ansigt situation samt i deres indirekte interaktioner, som præsenteres længere fremme i kapitlet. Ydermere giver socialkonstruktivismen, i samspil med specialets fremhævnings af museologier, et sprog for at tale om socialiseringens betydning. Det har relevans i forhold til en sammenkobling af videnskabsteori, museologi og empiri. Samlet set kan man sige, at socialkonstruktivismen bidrager til, at jeg via undersøgelsen kan blive klogere på, hvilke vanedannelser der er opstået i forbindelse med brugerinddragelse og samarbejde for museumsunderviseren.

2.1.1 Ontologisk og epistemologisk forståelse

I forlængelse af præsentationen af specialets videnskabsteoretiske ståsted, har jeg fundet det relevant også at introducere specialets ontologiske og epistemologiske forståelse.

Ontologisk stiller Berger og Luckmann (1966) sig selv spørgsmålet “Hvad er virkeligt?” for at blive klogere på virkelighedens grundstatus. Forståelsen i dette speciale er, at mennesket har konstrueret den sociale virkelighed, hvilket fremhæver subjektiviteten i ontologien. Det særlige ved socialkonstruktivismen er dog dialektikken, hvilket betyder, at virkeligheden både forstås som menneskeskabt, men samtidig også kan opfattes som noget, der ikke er skabt af mennesker (Berger & Luckmann, 1966). Hertil kan tilføjes, at ved også at tale om specialets ontologi som *konstruktivistisk*, så tildeler det specialets udvalg af teorier rollen som *konstruktør*

ved undersøgelsen af empirien. Jeg er derfor opmærksom på, at havde jeg valgt at bruge andre teorier, ville der opstå helt andre svar (Andreasen, et al., 2018).

Det kan være svært i socialkonstruktivismen at adskille den ontologiske og epistemologiske forståelse. For at blive klogere på den epistemologiske forståelse spørger Berger og Luckmann (1966) "Hvordan kan man vide det?" Også her handler det om menneskets konstruktion af virkeligheden, og at mennesket derfor kan erkende dét som er socialt konstrueret. I erkendelsen træder menneskets intersubjektivitet frem, hvilket også må betyde, at vi opfatter viden forskelligt.

2.2 Begrundelse og beskrivelse af casestudiet

Specialet tager sit afsæt i et casestudie, som med sin afgrænsning til en individuel enhed giver mulighed for at lave en dybdegående, detaljerig og helhedspræget undersøgelse (Flyvbjerg, 2020). Det er netop casestudiets kontakt til det virkelige liv og dennes store detaljegråd, som kan åbne op for "udviklingen af et nuanceret syn på virkeligheden" (Flyvbjerg, 2020, s. 626). Derfor spiller *kontekst* en afgørende rolle i casestudiet, da det også er i arbejdet med forståelse af konteksten at nye erfaringer og ny viden opstår (Flyvbjerg, 2020).

Casestudiet bidrager i indeværende speciale med et unikt indblik i, hvordan en museumsunderviser varetager brugerinddragelse af en folkeskolelærer via det samarbejde, der udspiller sig mellem dem omkring et engangsbesøg på Museet. Dertil også et indblik i, hvordan folkeskolelæreren oplever at blive inddraget. Jeg vil forsøge at opnå en forståelse af denne udvalgte enhed via beskrivelse, analyse og fortolkning, for på baggrund deraf at kunne sige noget generelt om museumsunderviseres brugerinddragelse af folkeskolelærere i forbindelse med samarbejder om engangsbesøg på museer. Museet er desuden interessant som case, fordi det afspejler den virkelighed, at museerne lige nu forsøger at navigere i, hvad samfundet og den kulturpolitiske lovgivning ønsker deres rolle skal være, herunder hvordan de skal arbejde med den nye museologi og med at sætte brugeren i centrum. Samtidig er det ikke uden indflydelse, at flere museer, inklusiv Museet selv, i dag står i en slags afhængighed af fondsmidler og sponsorer. Ifølge museumsunderviseren kan det have den effekt, at de må følge med tidens tendenser for at sikre sig økonomisk støtte til Museet, og at det derfor kan være svært at afsætte tid og penge til at udvikle selvvalgte projekter, for eksempel at kompetenceudvikle medarbejderes pædagogiske og didaktiske faglighed (Feltnoter).

Det er i samarbejde med Museets Børn og Unge-afdeling, at empirien er indsamlet. Afdelingen varetager flere forskellige opgaver: udvikling og afvikling af undervisningsforløb for børn og unge fra børnehave- til ungdomsuddannelsesniveau, netværkskoordinator i Skoletjenesten, afholdelse af Fars legestue, udvikling af nye projekter til fondssøgning, planlægning og afvikling af nye projekter samt formidling af resultater, ferieaktiviteter for børn, unge og familier og faglige oplæg ude af huset. Afdelingen er også ansvarlig for praktikanter og specialestuderende m.m. Børn og Unge-afdelingen består af én afdelingsleder og én museumsunderviser, som er fuldtidsansat. Ved årsskiftet måtte Museet afslutte et samarbejde med den anden museumsunderviser, der var tilknyttet afdelingen på fuld tid, grundet økonomi. Dog har Museet i januar ansat en fast studentermedhjælper 8-10 timer om ugen, som skal hjælpe med afholdelse af undervisningsforløb og forberede diverse aktiviteter til børn og unge til ferieperioderne. Derudover er der i april blevet ansat en medarbejder på fuld tid i en halvårlig projektstilling til at varetage Museets arbejde med kommende store arrangementer og Skoletjenesten.

Modsat længerevarende projekter eller partnerskaber mellem Museet og folkeskoler, hvor kontakten fastholdes over tid, så er et engangsbesøg karakteriseret ved at folkeskolelæreren og klassen kommer på ét enkelt besøg på Museet og derefter ophører interaktionen. Besøget kan have sammenhæng med et emne, som klassen arbejder med hjemme på skolen, men det kan også være en enkeltstående begivenhed, for eksempel som en del af et socialt arrangement eller som et forløb op til jul. Typisk varer besøget mellem 2-3 timer. Ifølge Børn og Unge-afdelingens egen oversigt over afholdte forløb i 2022, så udgør engangsbesøg fra folkeskolen 52% af alle forløb afholdt via Skoletjenesten.

2.3 Indsamling af empiri

2.3.1 Min adgang til felten

I efterårssemesteret 2022 var jeg i praktik på Museet. I løbet af praktikperioden fik jeg mulighed for at følge og bidrage til Børn & Unge-afdelingslederens forberedelse til Kulturmødet på Mors. Jeg fik mulighed for at lære Museet som organisation at kende, være en del af hverdagen på Museet, observere adskillige af museumsundervisernes undervisningsforløb samt interviewe museumsunderviserne. Praktikperioden blev afrundet med en workshop for Børn og Unge-afdelingen, praktikanter og

studentermødthjælpere med afsæt i projektets fund. Derudover fik jeg mulighed for at præsentere projektets fund for Museets ledelse, personale og forskningsafdeling. Dertil kan det også nævnes, at jeg efterfølgende blev ansat som studentermødthjælper, omend i et begrænset omfang. Ovenstående for at beskrive på hvilken baggrund og relationsopbygning, at jeg allerede inden praktikken afslutning, havde en samtale med afdelingslederen i Børn & Unge om et eventuelt specialesamarbejde, som hun udviste stor interesse for.

2.3.2 Informanter

Det er på baggrund af min undersøgelse af feltet samt problemformuleringens afgrænsning, at jeg har opsat følgende kriterier for udvælgelse af informanter:

- En folkeskolelærer, som har været eller skulle på et engangsbesøg på Museet med en klasse, og som ville give tilladelse til, at jeg måtte læse og undersøge mailkorrespondancen med museumsunderviseren samt havde tid og lyst til at deltage i et interview.
- Museets museumsunderviser, som har tilrettelagt engangsbesøg for skoleklasser og folkeskolelærere, og som gerne ville give tilladelse til, at jeg måtte læse og undersøge mailkorrespondancen med folkeskolelæreren, og som havde tid og lyst til at deltage i et interview.

Specialets to informanter er en museumsunderviser, som er 33 år og har været en fast del af Børn & Unge-afdelingen på Museet i 7 år, og en folkeskolelærer, som var tovholder på engangsbesøget for den pågældende skoles indskolingsafdeling, og som har været ansat på den skole i 10 år. Fremadrettet vil det som udgangspunkt være denne folkeskolelærer, der refereres til, og den omtalte folkeskole vil fremover betegnes som *Skolen*.

2.3.2 Påvirkning af feltet

Ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv vedkender jeg allerede, at de ansigt-til-ansigt situationer jeg har været en del af i undersøgelsen af feltet, vil påvirke ikke bare informanternes konstruering, men også min egen konstruering af specialets fund. I tillæg hertil har jeg også gjort mig overvejelser omkring den påvirkning min egen primær- og særligt sekundærsocialisering har på undersøgelsen, da jeg er uddannet lærer og har arbejdet i faget i 13 år. Dette vil påvirke alt fra, hvad der træder frem for

mig i empirien, og hvilken teori jeg finder relevant at inddrage, til hvordan jeg interagerer med museumsunderviseren og folkeskolelæreren.

I kraft af min egen deltagelse som studentermedhjælper i indskolingens engangsbesøg på Museet, kan man sige, at jeg har opnået en art fuld deltagelse i feltet, jeg undersøger, og det kan der være fordele og ulemper ved (Szulevicz, 2020). Fordele kan være, at det giver mig mulighed for ikke bare at kigge på samarbejdet mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren udefra, men også at se det indefra, da dette nemlig kræver en socialisering i felten (Saltofte, 2016). Ydermere kan det potentielt også være denne ansigt-til-ansigt situation med folkeskolelæreren, der afgjorde, om hun ville deltage i projektet eller ej, da det til tider kan være nemmere at sige ja til noget, eller nogen, hvis man ved, hvem de er. Jeg ser desuden en fordel i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguides, samt selve interviewet med museumsunderviseren. Det gør jeg, fordi den fulde deltagelse ikke kun lægger noget til min relation til museumsunderviseren, men også tilføjer ny forståelse for feltet, og derved også har givet input til at udarbejde de 'rigtige' spørgsmål til de to interviewguides (Szulevicz, 2020).

Ulemperne kan være påvirkningen af informanternes udtalelser, som nævnt indledningsvist i afsnittet. Et eksempel på en sådan påvirkning kan være, da folkeskolelæreren under interviewet sammenfletter min forskerrolle med min rolle som studentermedhjælper på Museet, da hun to gange refererer til "jer", altså, Museet og mig som noget, der hører sammen.

Hvorimod ude ved *jer*, der... (Bilag 3, l. 179).

Så jeg følte faktisk, at vi var i mega trygge hænder, da vi landede ude ved *jer* (Bilag 3, l. 228).

Dette efter at jeg indledningsvist bevidst har valgt at pointere, at jeg ikke er sat på opgave af Museet med mit speciale:

Det er vigtigt for mig lige at sige, at jeg jo ikke er deres [Museets] 'advokat'. Jeg løber ikke deres ærinde (Bilag 3, l. 11).

Så måske oplever folkeskolelæreren, at disse to roller ikke står til at adskille, hvilket kan have påvirket hendes udtalelser. Afslutningsvist vil jeg fremhæve min praktikperiode samt rolle som studentermedhjælper på Museet, som en mulig ulempe, da der kan være spørgsmål eller undren jeg selv eller museumsunderviseren ikke har italesat, da de regnes for indforståede eller allerede afdækkede.

I forlængelse af ovenstående afsnit har jeg fundet det relevant at inddrage mine refleksioner omkring mine etiske overvejelser.

2.3.4 Etiske overvejelser

Ved brug af kvalitative metoder og inddragelse af informanter er det vigtigt at holde sig for øje, at dette forskningsarbejde, som for en selv kan fremstå objektivt og uden for en selv, er informantens eget subjektive og private liv, som projektet bringer fra en intim sfære og ud i et offentligt rum (Brinkmann, 2020). Deltagelsen i projektet er ikke noget som skal være eller blive informanterne til last, og derfor må man som forsker altid gøre sig etiske overvejelser og handle efter dem.

Som indledning til projektet fik jeg accept fra informanterne til deltagelse i et interview, samt samtykke fra begge parter til at jeg måtte få indsigt i deres mailkorrespondance, som udspillede sig i forbindelse med indskolingsafdelingens engangsbesøg på Museet. Inkluderet i min første mail til folkeskolelæreren, var ydermere en beskrivelse af anonymiseringsprocessen, hvor jeg for eksempel forklarede, at det betød, at alle navne og specifikke markører vil blive fjernet. Dette blev overleveret til museumsunderviseren mundtligt på Museet. Jeg har fundet, at anonymisering er en svær balancegang, som det ofte er med etiske overvejelser. Udfordringen består i at finde balance mellem at være tro mod informanterne og samtidig at være tro mod empirien og at kunne formidle den retvisende, så essensen ikke går tabt.

Under introduktionen til de to interviews, spurgte jeg om tilladelse til at optage samtalen, samt forklarede at jeg efterfølgende vil overføre lydfilerne til min computer og herefter slette dem på min telefon, for afslutningsvist også at slette lydfilerne fra min computer når projektet er afsluttet. Som led i at arbejde med anonymisering i det skrevne sprog, har jeg både i specialet samt i transskriberingen af de to interviews fjernet eller omskrevet de dele hvor der er lavet specifikke henvisninger til Museet. Det samme gør sig gældende om Skolen og de to informanter selv. Særligt i transskriberingen er dette gjort, mens samtidig også at være loyal overfor

oversættelsen af informantens mundtlige udtalelser til det skrevne sprog (Brinkmann, 2020). Endvidere har jeg i dele af det udvalgte dokumentmateriale besluttet at kopiere teksten ud af dets oprindelige form, her taler jeg om Museets hjemmeside samt før-materiale, som ellers ville kompromittere Museets identitet.

2.3.5 Semistruktureret interviews

I humanvidenskaben kan der være god grund til at gribe til kvalitative metoder, hvis man ønsker at undersøge områder som for eksempel sociale interaktioner og læring. Ved brug af interviewmetoden kan man komme så tæt på informantens oplevelser og hverdagsvirkelighed som muligt. Her træder sproget frem som afgørende kommunikationsform, da det giver adgang til den måde, informanten tænker på via sproget (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Dette hænger sammen med specialets socialkonstruktivistiske ståsted, og tidligere fremhævelse af sproget som referent til den virkelighed informanten oplever, og som denne forestiller sig, helt selvfølgeligt, at den deler med andre (Berger & Luckmann, 1966). Netop derfor er interviewformen udvalgt som en af forskningsmetoderne i dette speciale.

Omend de fleste af os, gudskelov, har oplevet mange samtaler i vores liv, kan det ikke siges at være det samme, som at afholde interviews, og slet ikke at være god til at gøre det. Det er i denne disciplin blandt andet vigtigt at gøre sig overvejelser om, i hvilken grad man som interviewer skal være involveret, i hvor høj grad interviewet skal struktureres, og hvordan den relationelle forbindelse mellem informant og interviewer kan påvirke informantens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Jeg har valgt at bruge semistrukturerede interviews for både at kunne skabe tid og rum for informantens udfoldelse af sin hverdagsvirkelighed, med de komplekse konstrueringer, som den måtte indeholde, men at gøre det ud for en struktureret rammesætning. Derudover har jeg som interviewer gjort mig overvejelser omkring, hvordan jeg har kunnet influere informantens lyst til at dele sin erfaringer, ved at være lyttende og nysgerrig, men samtidig at være bevidst om ikke at afbryde eller overtage (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Jeg vil uddybe mine refleksioner omkring min rolle som interviewer og interviewprocessen i de kommende afsnit.

2.3.6 Interviewguides

Inden afholdelsen af de to interviews udarbejdede jeg interviewguides, som var tilpasset hver af informanterne. De to guides er lavet med afsæt i indledende teoretiske overvejelser om semistrukturerede interviews og kan findes i Bilag 1.

Begge interviewguides indledes med spørgsmål, som beder informanterne om at beskrive en konkret oplevelse. Dette er gjort med henblik på at få informanterne til at slappe af i situationen, ved at fortælle en slags historie, som ofte kan opleves som en let opgave at gå til (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Efterfølgende har jeg også gjort brug af spørgsmål som inviterer til beskrivelse og eksemplificering, eller som direkte spørger ind til informanternes oplevelse af en given ting.

Uden at det har været en skarpt skåret struktur på interviewguiderne, så har jeg dog været bevidst om, at jeg i begge interviews gerne ville høre om det konkrete samarbejde som museumsunderviseren og folkeskolelæreren havde i forbindelse med det planlagte engangsbesøg på Museet, men jeg ville også gerne høre om deres generelle oplevelser og erfaringer med samarbejde med henholdsvis folkeskolelærere og museumsundervisere.

2.3.7 Interviewprocessen

I interviewprocessen har jeg været optaget af at være medskaber af et trygt samtalerum mellem informanten og mig selv. Det har jeg gjort ved at udvise interesse for informanten og som indkøring til selve interviewet at spørge ind til noget, som jeg tænkte informanten ville være optaget af, og som ikke nødvendigvis relaterede sig til interviewet. Derefter har jeg i opstarten af selve interviewet forsøgt at gøre min position som *lærende* tydelig, for derved også at positionere informanten i rollen som *eksperten*, som denne jo netop er i sin egen hverdagsvirkelighed. Herunder følger en kort beskrivelse af konteksten for de to interviews for at bidrage til en fornemmelse af sammenhæng for læseren:

Interview med museumsunderviseren:

Vi laver interviewet ude på Museet, på museumsunderviserens 'kontordag', så i dag er der administrativt arbejde som skal laves og ingen forløb at afholde. Museumsunderviseren er lidt træt til at starte med. Vi sidder i Museets eneste mødelokale ved et langbord og med malerier på væggene og kaffe i koppen. Der er god stemning, vi snakker lidt frem og tilbage om diverse. Det giver mig en følelse af noget 'kollegialt', at vi 'kender' hinanden på en måde.

Bag ved den lukkede dør kan man høre kommunikationsmedarbejderen og souschefen i gang med deres arbejde. Man er tæt på hinanden her. Men her er også plads til at tale frit. Museumsunderviseren giver lange, uddybende svar. Interviewet tager dobbelt så lang tid som folkeskolelærers interview, selvom antallet af spørgsmål er næsten det samme.



Interview med folkeskolelæreren:

Jeg er taget ud til Skolen for at afholde interviewet, for at det skulle være så nemt for folkeskolelæreren om muligt.

Folkeskolelæreren har en undervisningsfri dag, men kommer for min skyld over på Skolen. Det er okay, siger hun, hun bor bare lige på den anden side af vejen.

Folkeskolelæreren har booket et lille grupperum til os. Der er store glaspartier, både ud til Skolens forside, og ud til gangen. Vi indleder mødet med en snak om Skolen, inden vi går i gang med interviewet. Der er god stemning. Enkelte elever forsøger at få kontakt med folkeskolelæreren i slutningen af interviewet, de peger og griner.



2.3.8 Transskribering af interviews

Jeg har valgt at holde fast i informanternes pauser, markeret med tre prikker, samt brug af gambitter som for eksempel 'Øh', 'Ik' eller 'Ikke også', for i kodnings- og analysefasen at have mulighed for at undersøge, om der kunne ligge noget meningsbærende deri. Derudover har jeg i transskriberingen markeret smil, grin, tøven eller kropslige bevægelser med parenteser, og brugt hæfteklammer til at beskrive de eventuelle indforståede referencer, der måtte opstå i en interviewsituation. Begge dele for også at give læseren mulighed for at *se med* ind i de usagte elementer, som ofte opstår under en samtale. Se transskriberingerne i Bilag 2 og 3.

2.3.9 Dokumentmateriale: Hjemmeside, mailkorrespondance og før-materiale

Som led i at nuancere specialets undersøgelse af problemformuleringen og dennes fænomen og kontekst, har jeg fundet det relevant at inddrage udvalgte dokumenter til analyse. Dokumenter kan siges at være:

...sprog, som er fikseret i tekst og tid (Lynggaard, 2020, s. 186).

At dokumentet er fikseret i tid, betyder her, at det fremvises, som det blev nedskrevet og fastholdt på det pågældende tidspunkt. Men derfor kan dokumentet sagtens udvikle sig over tid, som det for eksempel kan gøre sig gældende for en hjemmeside, som opdateres (Lynggaard, 2020). Det specielle ved at inddrage dokumentmateriale er, at dokumenter oftest ikke er produceret med henblik på at skulle indgå i en analyse. Netop derved skiller de sig ud fra andre datamaterialer, som for eksempel interview, hvor forskeren på sin vis medvirker til produktionen af dokumentet og derfor må siges at have en hensigt (Lynggaard, 2020).

På baggrund af mine udarbejdede underspørgsmål til specialets problemformulering opstod en nysgerrighed omkring hvor, hvornår og på hvilken måde museumsunderviseren og folkeskolelæreren først begyndte deres interaktion. Med afsæt i *sneboldmetoden* (Torfing: fra Lynggaard, 2020), hvor man:

...forfølger dokumenternes indbyrdes referencer i princippet, til der ikke spores referencer til yderligere dokumenter (Lynggaard, 2020, s. 190),

fandt jeg frem til nedenstående dokumentmateriale:

Dokumenttype:	Afsender:	Tredelt typologi:	Vurdering af dokumentet:
Museets hjemmeside, særligt menupunktet <i>Undervisning</i>	Museets Børn & Unge-afdeling	<i>Tertiært dokument:</i> Offentligt tilgængelig for alle. Er bearbejdet og produceret efter prøveforløb afholdt på Museet. Opdateres på baggrund af nye erfaringer og tiltag.	Dokumentet er <i>repræsentativt</i> i forbindelse med specialets problemformulering, og <i>meningen</i> fremstår tydeligt i dokumentet. Dokumentets oprindelse kan identificeres, og fremstår derved <i>autentisk</i> .
Mail-korrespondance	Museums-underviser og folkeskolelærer	<i>Primært dokument:</i> Cirkulerer i et afgrænset forum, ikke produceret til offentligheden, kan være personfølsomt. Begrænset adgang.	Dokumentet er <i>repræsentativt</i> i forbindelse med specialets problemformulering, og <i>meningen</i> fremstår tydeligt i dokumentet. Dokumentets oprindelse kan identificeres, og fremstår derved <i>autentisk</i> .
Før-materiale	Museums-underviser	<i>Sekundært dokument:</i> Som oftest offentligt tilgængeligt, men er ikke produceret til offentligheden. Brugbart i tidsmæssigt tæt forbindelse med engangsbesøget, som det refererer til.	Dokumentet er <i>repræsentativt</i> i forbindelse med specialets problemformulering, og <i>meningen</i> fremstår tydeligt i dokumentet. Dokumentets oprindelse kan identificeres, og fremstår derved <i>autentisk</i> .

Kilde: Oversigt over specialets dokumentmateriale er udarbejdet med afsæt i Lynggaards (2020) begrebsapparat i forbindelse med dokumentanalyser.

Dokumenterne deler det fællestræk, at de kan kategoriseres som indirekte interaktioner, og deri opstår der en distance og anonymitet mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren (Berger & Luckmann, 1966). Desuden deler dokumentmaterialet også et andet fællestræk, som er, at de stort set rummer hele planlægningsprocessen til engangsbesøget, med undtagelse af en telefonsamtale. En telefonsamtale, som jeg af gode grunde ikke kunne tilgå på bagkant, men som jeg har spurgt ind til i de to interviews.

2.3.10 Kvalitativ kvalitetssikring

Som led i at kvalitetssikre specialet, har jeg som det første forholdt mig til *analytisk generalisering*. Overordnet set handler analytisk generalisering om, hvorvidt de resultater der er opstået i én kontekst, ville kunne opstå i en anden lignende kontekst (Kvale: fra Roald & Kjøppe 2008). Som led i at kunne evaluere denne antagelse, har jeg i specialet beskrevet min case detaljeret, samt tydeliggjort hvilke begreber, mønstre og teorier jeg har arbejdet med.

Derudover har jeg, som led i at kunne argumentere for specialets *gyldighed og relevans*, arbejdet hen mod et gennemarbejdet undersøgelsesdesign med sammenhængskraft, samt løbende argumenteret for de valg jeg har truffet i den forbindelse. Det kan siges, blandt andet, at hænge sammen med det kvalitetsaspekt som omhandler den *håndværksmæssige kvalitet* i specialet, hvilket betyder, at jeg har været opmærksom på hvordan jeg har arbejdet med mine teoretisering og fortolkning af min empiri, ved at forholde mig kritisk til min egne antagelser undervejs (Olsen, 2003).

Som led i et bevidst arbejde med *pålidelighed* i specialet, har jeg fundet det vigtigt at skabe gennemsigtighed for læseren. Det har jeg blandt gjort ved at vedlægge interviewguides, transskribering af interviews samt mailkorrespondance i bilagene og i tillæg dertil, at ekspliciterer konteksten omkring de to interviews. Derudover bruger jeg i analysen citater fra begge interviews såvel som hele min dokumentsamling. Ovenstående med henblik på at give læseren en mulighed for at 'kigge med' i processen fra specialets start og til konklusionen. Ved at arbejde med gennemsigtighed i specialet, underbygger det samtidig også resultaternes gyldighed og relevans (Olsen, 2003).

3.0 Teoretiske begrebsapparater

I følgende kapitel vil jeg præsentere mit teoretiske afsæt for specialet, som danner grundlag for min analyse af det empiriske materiale med henblik på at besvare min problemformulering. Jeg har valgt at inddrage fire teoretiske perspektiver, som bidrager med hvert sit begrebsapparat.

3.1. Brugerinddragelse bliver vigtigt

I følgende afsnit vil jeg præsentere en kontekstuel ramme om museernes virkelighed via en uddybning af to museologier. Det kan hjælpe med at tydeliggøre, hvad museerne tidligere har været optaget af, og hvad de forsøger at implementere i deres museumspraksis.

Siden 1970'erne er antallet af museer på verdensplan steget massivt. Angiveligt skulle 95% af dagens museer være blevet grundlagt efter anden verdenskrig (McDonald, 2006). Så omend museer er en gammel institution, som trækker tråde helt tilbage til den klassiske oldtid (Vergo, 1989), så må vi også betragte museer i dag ud fra et nyere perspektiv (McDonald, 2006, s. 4). De første spadestik til at berettige *museologi* som en selvstændig disciplin blev taget allerede i slutningen af 1950'erne, men det er først i 1971 at museologi blev godkendt som et selvstændigt arbejdsfelt af ICOM (Waidacher, 1997). Overordnet set er museologi optaget af studiet af museer. Det er både museernes historie, hvordan de over tid er ikke bare blevet etableret og forankret i vores samfund som institution, men også hvordan de har udviklet sig. Dertil kommer undersøgelsen af museernes underliggende filosofi, deres formål og egne politikker, samt deres rolle inden for uddannelse, politik eller samfund (Vergo, 1989).

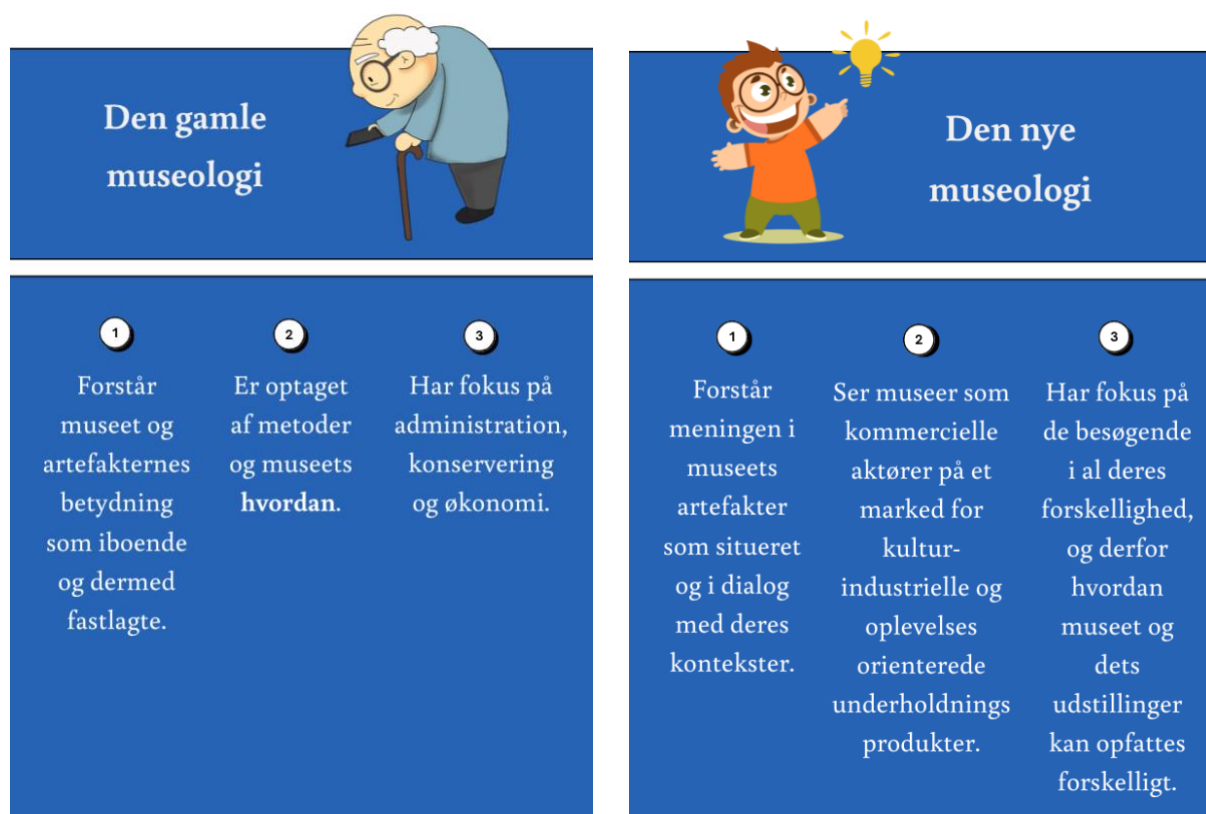
Når man præsenterer en *ny museologi*, så må der selvsagt også være en slags *gammel museologi*. Her vil jeg skabe et overblik over definitionerne af disse to museologier, som led i at forstå, hvad det er for et skift, der udspiller sig. Peter Vergo (1989) blev med sin antologi *The New Museology* en af de første til at nedskrive en definition af den nye museologi:

Hvis vi ser bag ved informationsteksterne, museumskatalogerne og brochurerne, så er der en underliggende betydning, som består af utallige forskellige, og ofte modsatrettede, tanker og ideer, som er vævet af ønsker og ambitioner, af intellektuelle eller politiske eller sociale eller

uddannelsesmæssige aspirationer og fordomme fra museumsdirektøren, kuratoren, akademikeren, designeren, sponsoren - for ikke at glemme samfundet, det politiske eller sociale eller uddannelsesmæssige system, som har næret alle disse mennesker, og ved at gøre dette, har efterladt deres mærke på dem. Disse tanker og overvejelser er indholdet i den nye museologi (Vergo, 1989, s. 3. Egen oversættelse).

Netop disse tanker og overvejelser, fandt Vergo, at der ikke tidligere havde været et sprog for i museumsverdenen, eller en mulighed for at diskutere. Ved italesættelse af den nye museologi kunne man nu få mulighed for også at tale om museernes formål (Vergo, 1989). I tillæg hertil har de skandinaviske museer oplevet et øget fokus på brugerinddragelse fra kulturpolitisk side, som kan ses i forlængelse af en større politisk strategi om at ville undersøge borgere og institutioners forhold nærmere. I den sammenhæng kan brugerinddragelse betragtes som en måde at konkretisere den nye museologis visioner om at komme nærmere sit publikum (Holdgaard & Stuedahl, 2021).

I kontrast til definitionen af den nye museologi, fremhæver Vergo (1989) den gamle museologi som værende langt mere optaget af administrative områder, eller af hvordan museerne klarer sig økonomisk eller udøver deres konserveringspraksisser. Overordnet set så kan de to museologier skitseres og differentieres således:



Kilde: Sammenfletning af Vergo (1989) og McDonald's (2006) definitioner af de to museologier.

Det kan være svært at afgøre endnu, hvornår skiftet mellem de to museologier er sket eller vil være endeligt, fordi skiftet fortsat udspiller sig. Men så sent som i 2010'erne blev der sået tvivl om, om der endnu kan tales om en generel implementering af den nye museologi (McCall & Gray, 2014; Lynch, 2017). I stedet fremhæves det, at det virker, som om den nye museologi er blevet ved snakken og tankerne, men ikke nået ud til alle i praksis. Dette ses blandt andet ved manglende formalisering af strategier til brugerinddragelse ude på museerne (McCall & Gray, 2014), eller ved at nogle museer har svært ved at se ud over et hierarkisk 'os og dem', hvilket modarbejder museernes bestræbelse på at inkorporere samarbejde og brugerinddragelse (Lynch, 2017).

Med ovenstående paradigmatisk rammesætning som afsæt, vil jeg bruge definitionerne af den nye og den gamle museologi til at undersøge museumsunderviserens og folkeskolelærerens beskrivelser og oplevelser af deres samarbejde, og hvordan folkeskolelærerens inddrages i samarbejdet, både i informanternes direkte og indirekte interaktion. Derudfra vil jeg forsøge at

sammenfatte, hvor langt Museet er i forankringen af den nye museologi samt effekten af dette i forhold til, hvordan museet varetager brugerinddragelse i deres samarbejde med folkeskolen om engangsbesøg på museet.

3.2 Brugerinddragelse i en kulturpolitisk kontekst

I forbindelse med undersøgelse af specialets fænomen; brugerinddragelse, vil jeg benytte Casper Hvenegaard Rasmussens (2015) *tre centrale aspekter af brugerinddragelse* som tilbyder en indkredsning af begrebet i en kulturpolitisk kontekst. Rasmussen (2015) pointerer, at de tre aspekter kan være til stede i større eller mindre grad.

1. Deltagelse:

Handler om i hvilken grad brugeren får mulighed for at deltage og på hvilken måde. Her er der fokus på, hvilken rolle brugeren tilskrives. Som led i at udfolde dette aspekt laver Rasmussen (2015) en yderligere opdeling, og introducerer to dimensioner:

- *Deltagerdimensionen* hvor brugeren skal have mulighed for at være en aktiv deltager, og ikke blot henstilles til at være tilskuer.
- *Brugerdreven innovation* som tager aspektet om deltagelse et skridt videre, og inviterer brugeren ind som medproducent i produktudviklingen.

I kulturelle kontekster kan det for eksempel udmønte sig i, at brugerne kommer med forslag til, hvordan institutionen kan se ud i fremtiden.

2. Dialog:

Handler overordnet set om, hvordan en kulturinstitution opfatter og arbejder med sin relation til brugeren. For eksempel er der forskel på, om institutionerne har fokus på, hvad de selv gerne vil formidle, eller om de er optaget af, hvad brugerne kunne finde interessant, og hvordan brugerne kan opleve udstillingen. Aspektet skal også forstås i et konkret kommunikationsperspektiv, hvor institutionernes fokus er skiftet fra overvejende at anvende envejskommunikation til nu også at inddrage dialog i deres formidling. Netop dialogen fremhæves som bærende kommunikationsform i brugerinddragelse som socialt fænomen.

3. *Indflydelse:*

Med afsæt i de to første aspekter kan det pointeres, at brugeren i princippet kan være aktivt deltagende *og* i dialog med kulturinstitutionen uden at have reel indflydelse. Det betyder altså noget for brugernes indflydelse, hvilken form for brugerinddragelse der anvendes. *Direkte indflydelse* kan for eksempel eksemplificeres i sammenhænge som de længerevarende partnerskabsprojekter mellem skoler, museer og kommuner, der er omtalt i specialets afsnit om eksisterende forskning på området. *Indirekte indflydelse* kan være brugerundersøgelser afholdt af kulturinstitutionen.

Som en del af forståelsesrammen er det også relevant at henlede opmærksomheden på, at brugerinddragelse har mange anvendelsesmuligheder. Som eksempler kan nævnes; værkstedsaktiviteter, spørgeskemaer, forslag til fremtiden, interaktiv formidling eller brugerskabte materialer eller udstillinger (Rasmussen, 2015). Man kan her tale om forskel på *deltagelsesgrad* og *deltagelsesform* (Holdgaard & Stuedahl, 2021).

Med afsæt i Rasmussens (2015) tre aspekter af brugerinddragelse, vil jeg undersøge hvilke aspekter af brugerinddragelse som inddrages på Museet, og dertil i hvilken grad og form, brugerinddragelsen udspiller sig. Dette med henblik på at kunne give et nuanceret og retvisende billede af, hvordan Museet varetager brugerinddragelse i sit samarbejde med folkeskolen om engangsbesøg på museet.

3.3 Samarbejde - et sociologisk koncept

I tæt relation til brugerinddragelse er specialets kontekst; samarbejde. Jeg vil med afsæt i Nancy C. Roberts og Raymond Trevor Bradley (1991) definition præsentere, hvordan indeværende speciale fremadrettet vil forstå begrebet. Som indledning til afgrænsningen har jeg fundet det relevant at fremhæve, at det engelske begreb *collaboration*, på dansk oversættes til *samarbejde*, ligesom det engelske begreb *cooperation* også oversættes til *samarbejde* på dansk. Mere om dette om et øjeblik. Først præsenteres Roberts og Bradleys definition af *collaboration*:

Collaboration is a temporary social arrangement in which two or more social actors work together toward a singular common end requiring the transmutation of materials, ideas, and/or social relations to achieve that end (Roberts & Bradley, 1991, s. 212).

Konstruktionen er sammensat på baggrund af fem elementer, som her vil blive præsenteret, omend ikke uddybet: omdannende formål, frivilligt medlemskab, organisation, reflektiv interaktionsproces og tidsafgrænsning. Roberts og Bradley (1991) uddyber begrebet videre ved at inddrage distinktionen fra det engelske begreb *cooperation*. Her understreges det, at omend de to begreber deler en fælles betydning i at omhandle det at arbejde sammen om et fælles mål, så fremgår adskillelsen i begreberne ved de særlige kendetegn ved *collaboration*, som er det omdannende element og det kreative element. I disse elementer menes vigtigheden i samarbejdets kreative og produktive proces, som inkluderer, at et råmateriale omdannes til et udviklet produkt. Derudover tilføjes også, at et samarbejde overgår til at være en permanent organisatorisk handling, når handlingen kan siges at være tilbagevendende. Roberts og Bradley opsummerer, at det kan give mening at bruge *collaboration*, når der er tale om undersøgelse af mere komplekse sociale former for samarbejder, og *cooperation* er bedre egnet til undersøgelse af en enkeltstående, fælles meningsfuld interaktion (Roberts & Bradley, 1991). På baggrund af Roberts og Bradleys afgrænsning af begrebet samarbejde, og i samspil med specialets undersøgelsesområde, som koncentrerer sig om engangsbesøg på museet og dermed kortere interaktionsprocesser mellem museumsunderviser og folkeskolelærer, kan der argumenteres for, at det engelske begreb *cooperation* vil være fint at bruge. Når det så er sagt, så mener jeg alligevel, at Roberts og Bradley's overordnede konstruktion af *collaboration* tilbyder en måde at afgrænse specialets kontekst, og giver mig et sprog til yderligere undersøgelse af museumsunderviserens konstruktion af samarbejde, hvilket er derfor, jeg vil forholde mig til dén i den videre undersøgelse af specialets kontekst.

3.3 Brugerinddragelsens dialektik

At udforme en del af et teoretisk analyseapparat med input fra Berger og Luckmanns socialiseringsteori, som også er indeværende speciales videnskabsteoretiske ståsted,

er ingenlunde en let sag. Jeg vil nærmere sige, at jeg oplever at blive det frarådet i de analysestrategiske artikler, jeg har orienteret mig i. Når det så er sagt, har jeg ikke kunnet slippe fordelene ved, som minimum, at inddrage udvalgte begreber derfra, da jeg finder at lige netop Berger og Luckmanns begreber kan bidrage i analysen af min empiri. Og så kan man vel ikke ønske sig mere. Det er med afsæt i ovenstående overvejelser, at jeg præsenterer de begreber, jeg vil inddrage som analyseredskaber ved her at beskrive, hvordan de kan bidrage, uden dog at gå ind i en gentagelse af begrebernes indhold.

- *Sprog:*

Som fremhævet i metodeafsnittet, så opstår der via specialets metodevalg og fokusering på sprog en naturlig fremhævnings af informanternes intersubjektive virkelighed. I den forbindelse vil jeg i analysen beskrive, hvilke konstruktioner af virkeligheden, informanterne selv beskriver og bruger. I den sammenhæng er jeg også bevidst om, at jeg i min analyse både må rette min opmærksomhed mod, hvad informanterne siger i den direkte interaktion med hinanden og med mig, men også i mod informanternes indirekte interaktioner med hinanden, som findes i det indsamlede dokumentmateriale (Rasmussen, 2005)

- *Socialiseringens dialektik:*

Med fokus på undersøgelse af informanternes socialiseringsprocesser i analysen, er et første skridt, som beskrevet ovenfor, at fokusere på at beskrive informanternes subjektive oplevelse af virkeligheden. Som led i at indfange dialektikken i socialiseringsprocessen kan et andet skridt derfor være, at objektivere det som informanterne beskriver, for afslutningsvist at kunne undersøge, hvordan de objektiviseringer, der træder frem, påvirker informantens konstruktion af virkeligheden (Rasmussen, 2005).

- *Vanedannelser og institutionalisering:*

Ved at inddrage disse to begreber, giver det mig et sprog til at undersøge og tale om Museets vanedannelser og institutionaliseringer, som de viser sig i empirien, ud fra begge informanternes perspektiv. Det åbner altså en mulighed for at dykke ned i begge informanternes individuelle virkelighedskonstruering, men samtidig også til at se Museet, dets historie og adfærd i en større

kontekstuel og samfundsmæssig ramme. I den proces kan man stille sig selv det undersøgende spørgsmål: Hvad er Museet et produkt af?

Som led i at analysere med afsæt i Berger og Luckmanns socialiseringsteori, er det vigtigt ikke kun at holde sig informanternes subjektive konstruering af virkeligheden for øje, men samtidig at sammenholde det med den anskuelse, at der også findes en objektiv virkelighed. Jeg må derfor ikke udelukkende analysere med afsæt i informanternes perspektiv, men også inkludere betydningen af institutionaliseringer i analysen (Rasmussen, 2005).

3.5 Analysestrategi

Jeg har i mit speciale arbejdet ud fra en induktiv tilgang, hvilket trækker tråde hele vejen gennem specialet, fra indledning og undersøgelsesdesign til analyse og teorivalg. I analysesammenhænge kan man kalde sådan en tilgang for *analytisk-induktiv*, hvilket betyder, at jeg har ladet *empirien tale*, for derved på baggrund af opfangede mønstre at udvælge teori, som kan hjælpe mig med at undersøge empirien nærmere. Dette med henblik på at kunne svare på min problemformulering (Lynggaard, 2020).

Udarbejdelsen af analysen er sket med afsæt i en induktiv kodning, hvor det er afgørende, at man forholder sig åben og fleksibel til empirien, og at man er indstillet på at lave flere gennemlæsninger (Olsen, 2003). Udarbejdelsen af kodningen har været *deskriptiv*, hvilket betyder, at jeg har noteret opsummerende ord, temaer eller helt korte sætninger i dokumentets margin, for bagefter at kunne samle de gentagelser, der opstod i noteringerne, og ud fra dét opdage større sammenhænge (Saldaña, 2013). Jeg har brugt samme fremgangsmåde på hele det empiriske materiale.

I første kodning af empirien fremgår det for eksempel, at jeg flere gange havde noteret sætningen: "Syn på FL", som for mig betyder museumsunderviserens syn på en folkeskolelærer. Eksempler fra første kodning kan ses herunder:

B2: l. 282-284

Men altså, det er jo...som jeg nævnte, så har vi nogle aktiviteter, der i virkeligheden ikke...i princippet kunne læreren...underviseren godt sætte sig ned og drikke kaffe..ik' (har en tone af; henkastet, det er fint nok).

Syn på FL

Inddragelse og samarbejde, er det ikke nødvendigt?

B2: l. 298-301

Og jeg er sikker på, at der på nogle punkter også vil være en idé i i langt højere grad, at prøve at gøre...ikke bare at gøre underviseren til en ekstra sakse-hånd (griner), men til en der også kan være med til at facilitere noget undervisning.

Samarbejde

Inddragelse

Fremtid, noget
andet end nu!

Derudover var der også noteringer undervejs i første kodning, som omhandlede specialets fænomen og kontekst, brugerinddragelse og samarbejde. Jeg afsluttede første kodning med en samlede visualisering, hvor jeg grupperede citater med samme kode, hvilket gav mig mulighed for at læse citaterne i sammenhæng, og derudfra undersøge eventuelle mønstre nærmere. Det var på baggrund heraf, at jeg fandt det nødvendigt at finde et begrebsapparat, som kunne bidrage med et sprog til at undersøge brugerinddragelse og samarbejde nærmere. Desuden fandt jeg i socialkonstruktivismens begreber et sprog for blandt andet at undersøge de vanedannelser og institutionalisering, som trådte frem i kodningen, men som jeg ikke havde opfanget under selve afholdelsen af de to interviews. Ved inddragelse af analysens sidste teoretiske begrebsapparat, som kommer fra museologierne, kan det siges, at der gøres brug af en mere deduktiv-analytisk tilgang (Lynggaard, 2020). Den nye og den gamle museologi har som led i at afsøge specialets grundlag allerede været en del af specialets problemfelt, men jeg finder i disse et godt supplement i det overordnede kulturpolitiske perspektiv, som Museet er en del af. Begrebsapparaterne anvendes i specialets tre analysekapitler, som er struktureret efter problemformuleringens underspørgsmål: 1) Hvad skal samarbejdet handle om? 2) Hvordan tilrettelægger museumsunderviseren samarbejdet? 3) Hvordan inddrages læreren i samarbejdet?

Jeg har desuden været særligt optaget af museumsunderviserens og folkeskolelærerens sprog i både direkte og indirekte interaktion med hinanden og mig selv, hvilket også er derfor, jeg har arbejdet med brugen af citater i analysen. Jeg bruger følgende henvisningsystem til bilagene i analysen: For eksempel (B3, l. 127) refererer til Bilag 3, linje 127.

- Bilag 1 (B1): Interviewguides
- Bilag 2 (B2): Transskribering af interview med museumsunderviser

- Bilag 3 (B3): Transskribering af interview med folkeskolelærer
- Bilag 4 (B4): Illustration af opbygningen af Museets hjemmeside
- Bilag 5 (B5): Mailkorrespondance mellem museumsunderviser og folkeskolelærer
- Bilag 6 (B6): Museets før-materiale sendt til folkeskolelæreren forud for besøget

4.0 Analysekapitel 1: Samarbejdets indholdsmæssige fokus

Specialets første underspørgsmål spørger i udgangspunktet ind til, hvad samarbejdet indholdsmæssigt skal handle om. Her skal indhold forstås som engangsforløbets faglige indhold. Tidligt i analysefasen blev det tydeligt, at museumsunderviseren og folkeskolelæreren ikke brugte meget af deres interaktion op til besøget på at diskutere og afklare det faglige indhold, men at museumsunderviseren i stedet var optaget af de praktiske omstændigheder forud for besøget. Jeg blev derfor nysgerrig på, om der måske også ligger et spørgsmål gemt, som handler om, hvad *kan* samarbejdet indholdsmæssigt handle om? Undersøgelsen af dette spørgsmål kan måske bidrage yderligere til belysningen af informanternes samarbejde om engangsbesøget indhold. På baggrund af ovenstående overvejelser vil følgende analysekapitel starte med en undersøgelse af, hvad engangsbesøgets faglige indhold skal omhandle, for derefter at undersøge, hvad der ligger bag Museets beslutninger om deres indholdsmæssige tilbud.

4.1 Fagligt indhold og praktiske omstændigheder

Konteksten for dette speciale er samarbejdet mellem de to sociale aktører, Museet, med museumsunderviseren som repræsentant, og folkeskolelæreren, som tovholder for hele indskolingsafdelingen på Skolen. Samarbejdet opstår, fordi indskolingsafdelingen har en udeskoledag, som de afholder én gang i måneden. De bruger udeskoledagene på mange forskellige aktiviteter og oplevelser, men alle har det til fælles, at det foregår et andet sted end på Skolen. Og denne gang vil de gerne tilbringe dagen på Museet (B3, l. 238-239). Folkeskolelæreren fremlægger Skolens ønsker til engangsbesøgets indhold i en mail til museumsunderviseren således:

Vi er meget interesseret i jeres forløb om *Middelalder og Renæssance*.

Da vi på skolen har nogle faste udeskoledage, vil vi høre om det er muligt at booke til en 2. og en 3. klasse.

Der er i alt 48 børn og 4 voksne. Altså 2x forløb.

Vi har også en 0. og en 1. klasse, der gerne vil prøve kræfter med *Museets riddere*.

Der er også 48 børn og 4 voksne. Altså 2x forløb.

Vores udeskoledag ligger den 21. marts 2023, vi vil kunne være ved jer ved 9 tiden. (B5, l. 11-17)

På Museets hjemmeside er der undervisningstilbud til aldersgrupperne: daginstitutioner, indskoling, mellemtrin, udskoling, ungdomsuddannelser og børn med særlige behov (B4). Det varierer, hvor mange forløb hver aldersgruppe har at vælge imellem, det svinger mellem 1-4 forløb. På Museets hjemmeside kan forløbet Middelalder og Renæssance findes under indskolings forløbstilbud, og Museets riddere i dagtilbuddets forløbstilbud.

Museumsunderviseren besvarer folkeskolelærers mail dagen efter ved at bekræfte, at Museet kan imødekomme Skolens ønske om et besøg, med det forbehold, at han kan skaffe studentermedhjælpere nok. Derudover forholder museumsunderviseren sig på følgende måde til folkeskolelærers ønsker til dagens indhold:

Vi er enige om at der er tale om 4 klasser samme dag?

Museet åbner for besøgende kl. 10, så vi vil have mulighed for forløb fra kl. 10 til kl. 13. I er selvfølgelig velkomne på området allerede fra kl. 9.

Jeg tænker at vi deler dagen i fire aktiviteter med ca. 30 minutters varighed, som de fire klasser skiftes til at prøve. Så er der plads til frokostpause i midten og små pauser mellem aktiviteter. (B5, l. 33-40)

I museumsunderviserens svar ser der ud til at ske en sammensmeltning af de to emner, Middelalder og Renæssance og Museets riddere, som folkeskolelæreren oprindeligt ønsker, til et fælles foretagende, hvor de fire klasser kommer til at cirkulere mellem fire aktiviteter. Det er ikke noget, som folkeskolelæreren hæfter sig ved. I stedet kommenterer hun på aktiviteternes varighed, de 30 minutter, som hun finder af passende længde, særligt for at bevare de mindste elevers fokus (B5, l. 53-54). I museumsunderviserens anden mail til folkeskolelæreren fremgår den foreløbig sidste præcisering af indholdets karakter, ved at museumsunderviseren skriver, at alle klasserne under besøget vil arbejde med forskellige temaer, som alle relaterer sig Middelalder og Renæssance (B5, l. 66-67). Jævnfør Roberts og Bradleys (1991) definition af samarbejde kan man i denne del af den indirekte interaktion mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren om samarbejdets indhold argumentere

for, at der fremgår en tidsmæssig afgrænsning, i tydeliggørelsen af at der er tale om et engangsbesøg, samt en indholdsmæssig afgrænsning af samarbejdet, ved udvælgelsen af hvilket undervisningsforløb engangsbesøget skal tage udgangspunkt i (Roberts & Bradley, 1991).

Museumsunderviseren beskriver i interviewet, at det er nødvendigt at få afklaret de praktiske elementer i et engangsbesøg, før det giver mening at gå nærmere ind i det indholdsmæssige (B2, l. 213-125). Der opstår dog en uklarhed omkring, hvornår der skabes rum for at tale om indhold med folkeskolelæreren, hvis det sammenholdes med museumsunderviserens beskrivelse af, hvordan et typisk samarbejde med en folkeskolelærer forløber:

Så det handler lige om at kortlægge de praktiske omstændigheder, både hvad vi [har et behov for], i forhold til vores rammer, og så det som underviserne har et behov for. Og når det ligger på plads, så sender vi typisk sådan et skema for dagen. En timeline med aktivitetsoversigter og frokostpause og så videre. Sammen med vores forberedelses- og opfølgnings-, før- og eftermateriale (B2, l. 33-37).

De praktiske omstændigheder handler ud fra museumsunderviseren beskrivelse om, hvorvidt der er styr på, hvor mange klasser der kommer, hvilken dag og hvilken tid de kommer, og hvad det koster (B2, l. 661-665). Dermed ser der ikke ud til at efterlades rum for, at museumsunderviseren og folkeskolelæreren kan tale om indhold, men mere at folkeskolelæreren udvælger sig et undervisningsforløb på Museets hjemmeside, og deri ligger den eneste indholdsmæssige beslutning. Roberts og Bradley (1991) fremhæver vigtigheden af et fælles *noget* i et samarbejde. Det kan manifestere sig i et fælles formål, så vel som en fælles ide eller udvikling af noget fælles materielt, men det afgørende er, at det der italesættes som et fælles projekt i samarbejdet udvikler sig til et egentligt produkt. I denne sammenhæng kunne det for eksempel udmønte sig i et fælles formål for museumsunderviseren og folkeskolelæreren med engangsbesøget.

Under en uformel samtale, som jeg havde med museumsunderviseren på Museet, talte vi overordnet om indhold i Museets undervisningsforløb. I den forbindelse fortæller museumsunderviseren, at de har besluttet sig for kun at udbyde på forhånd udarbejdede undervisningsforløb, *faste forløb*, kalder

museumsunderviseren dem (Feltnote). Dette kan siges at have indflydelse på, hvilke indholdsmæssige valgmuligheder og beslutninger folkeskolelæreren kan inddrages i. Det er med afsæt i den viden, at jeg spørger ind til denne beslutning under interviewet, og museumsunderviseren uddyber:

(...) det er jo fordi, jo mindre rammesat det er, jo større chance er der for, at det kan sejle. Og så er det jo også for at vores ressourcer (griner)...det er jo en enorm, et enormt arbejde at imødekomme. Altså, vi vil gerne *gøre* det...men så kræver det jo...så bliver det jo bare dyrere. Så bliver vi jo nødt til at tage timerne for det (B2, l. 542-546).

Museumsunderviseren tilføjer:

(...) så er det jo bare ekstremt meget arbejde, hvis man skal ind og skræddersy. Men det var en god måde at fastlægge nogle erfaringer på. Og hvad er det folk efterspørger, hvad er det de vil have og så videre. Hvordan vil de bruge museet og sådan noget (B2, l. 608-611).

I ovenstående citater træder det frem, at der bag Museets beslutning om kun at udbyde faste forløb indgår overvejelser om Museets ressourcer, og hvad de skal bruges på. Derudover kan der også læses ud af ovenstående, at Museet tidligere har haft skræddersyede forløb, og at omend de er gået væk fra det koncept, så er det på baggrund af de erfaringer, de har opøvet i den forbindelse, at de er blevet klogere på deres brugere. Det uddyber museumsunderviseren:

Men det har været en vigtig del af vores proces med at *skabe* noget, der fungerede. Og fungerede godt for alle. (...) det har været en del af at skabe de forløb, vi har nu (B2, l. 546-549).

En del af de erfaringer som museumsunderviseren har gjort sig er også sket i forbindelse med finansierede partnerskabsprojekter, både mellem Museet og en folkeskole, og mellem Museet og et gymnasie. I den forbindelse nævner museumsunderviseren, at der i de projekter blandt andet har været mulighed for at udvikle materialer samt at besøge skolerne, men at det slet ikke vil kunne lade sig gøre

rent praktisk i engangsforløb (B2, l. 694-701).

Museumsunderviseren beskriver altså her, hvad der ligger til grund for de beslutninger, de har truffet i forbindelse med kun at udbyde faste forløb. Det kan trække tråde til, hvorfor der ikke opstår en indholdsmæssig uddybende samtale i det specifikke engangsbesøg med indskolingsafdelingen, men ikke til hvorfor museumsunderviseren og folkeskolelæreren i deres samarbejde ikke når frem til at aftale et fælles formål eller en fælles ide, jævnfør Roberts og Bradley (1991). Med afsæt i Rasmussens (2015) brugerinddragende aspekt; dialog, kan der argumenteres for, at Museet udviser interesse for brugerens perspektiv, da det netop er via afprøvelse af de skræddersyede forløb og partnerskabsprojekter, at de nuværende undervisningsforløb viser sig at være udviklet. Når det er sagt, så er der ikke noget der taler for, at det skal ses som en stopklods for kontinuerligt at udarbejde små fælles projekter i hvert eneste samarbejde, der indgås.

4.1 Sammenfatning af kapitlet

- Formålet med analysekapitlet har været at undersøge, hvad samarbejdets faglige indhold skulle handle om i engangsbesøget, samt en undersøgelse af hvad der ligger bag Museets indholdsmæssige beslutninger.
- Følgende fremgår af analysen:
 - I indledningen af samarbejdet sker der hurtigt en tidsmæssig og indholdsmæssig afgrænsning af samarbejdet.
 - Der er ikke en uddybende snak om engangsbesøgets faglige indhold mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren, da Museet har besluttet kun at tilbyde faste forløb, grundet mængden af ressourcer og tid det tager at udvikle et forløb.
 - At det er vigtigt i et samarbejde, at der arbejdes ud fra et fælles *noget*, som for eksempel et fælles formål med engangsbesøget eller en fælles ide. Dette opstår ikke i samarbejdet mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren.
 - Et tidligere partnerskab med en folkeskole har dannet grundlag for udviklingen af de nuværende undervisningsforløb, som udbydes via Museets hjemmeside.

5.0 Analysekapitel 2: Museumsunderviserens tilrettelæggelse af samarbejdet

Specialets andet analysekapitel vil undersøge, hvordan museumsunderviseren tilrettelægger samarbejdet med folkeskolelæreren. Kapitlets opbygning vil følge museumsunderviseren og folkeskolelæreren interaktion, hvis rækkefølge er illustreret herunder:



5.1 Indirekte interaktion gennem Museets hjemmeside

Museets hjemmeside, her med afsæt i menupunktet *Undervisning*, fungerer som indledende indirekte kommunikation mellem museumsunderviser og folkeskolelærer i forbindelse med et engangsbesøg på Museet. Det er via hjemmesiden at folkeskolelæreren, jævnfør socialkonstruktivismen, kan siges at møde museumsunderviserens hverdagsvirkelighed, da undervisningsforløbene præsenteret på hjemmesiden indtager en objektiv, materiel form af museumsunderviserens konstruktioner af indhold og intentioner om engangsbesøg på Museet. Det er blandt andet på baggrund heraf, at folkeskolelæreren kan afgøre, hvad der passer ind i klassens årsplan. Folkeskolelæreren beskriver sin oplevelse således:

(...) vi tog beslutningen om, at det kunne være fedt at prøve, og så undersøger vi jo selvfølgelig på hjemmesiden, og det var egentlig rimelig lige til. Vi fik jo masser af forskellige [forløb], både til de helt små, vi havde med, og til 3. klasserne. Så det var egentlig ret nemt at finde informationerne (B3, l. 44-46).

Som det fremgår af hjemmesiden, ser det ud til at folkeskolelæreren har to muligheder i forbindelse med booking af et engangsbesøg:

Se forløbene her eller ring/skriv, så kan vi i fællesskab planlægge jeres besøg på museet (B4).

Det fremstår her, som om folkeskolelæreren har mulighed for enten at undersøge de forløb, som allerede er udarbejdet af Museet, og booke et af dem, eller at folkeskolelæreren kan ringe eller skrive, for så at planlægge et besøg i fællesskab med museumsunderviseren, som kan betyde et forløb planlagt specifikt til folkeskolelæreren og dennes klasse. Fra analysekapitel 4.0 vides dog, at Museet har besluttet kun at arbejde med et udbud af faste forløb, da det bruger for mange ressourcer på at udarbejde de individuelle.

Museumsunderviseren beskriver, i forbindelse med at opstille et ønskescenarie for et samarbejde med en folkeskolelærer:

Altså, det ville jo være fedt, hvis alle de der praktiske omstændigheder var noget, som underviseren selv havde gjort sig klart på forhånd, ik. Og det er jo bare et spørgsmål, at jeg skal...hvor vores tekstmateriale, når de er inde og kigge på vores hjemmeside, så skal det jo bare være bedre (B2, l. 657-660).

Her fremhæves igen vigtigheden af, for museumsunderviseren, at de praktiske omstændigheder er på plads som det første. Omend det er tilfældet, så er det ikke noget som træder frem på hjemmesiden, at folkeskolelæreren bliver bedt om at inkludere særlige praktiske informationer i deres henvendelse. Hjemmesiden fremstår for folkeskolelæreren som ligetil og nem at finde informationer på. Derudover så kan det siges, at den fremstår med en art invitation til folkeskolelæreren i tidligere fremhævede formulering: "Så kan vi i fællesskab planlægge jeres besøg".

5.2 Praktisk orienteret mailkorrespondance

Mailkorrespondancen mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren opstartes af folkeskolelæreren 6 uger inden den ønskede besøgsdato og efter at folkeskolelæreren har besøgt Museets hjemmeside. Korrespondancen mellem de to informanter bærer overordnet præg af et informerende og praktisk fokus. Særligt den informerende tone afspejler sig i, at der ikke benyttes mange spørgsmål, hverken fra museumsunderviseren eller folkeskolelærerens side. Spørgsmålene har enten karakter af ja/nej-spørgsmål eller er retoriske spørgsmål. For eksempel lyder nogle af museumsunderviserens spørgsmål således:

Vi er enige om at der er tale om 4 klasser samme dag? (B5, l.33)

Jeg håber det lyder fint, men lad endelig høre fra dig. (B5, l.209)

Herudover opstår der kun tre spørgsmål mere i mailkorrespondancen. Det har den effekt, at omend der kan siges, at foregår kommunikation, så optræder den ikke dialogisk, men envejs, hvilket betyder, at folkeskolelæreren bliver tilskuer i denne del af processen (Rasmussen, 2015).

Det praktiske fokus strækker sig fra mailkorrespondancens start og indtil sidste mail inden engangsbesøget sendes af sted. To uger inden besøget opstår der både ændringer i forbindelse med Skolens busafgange og i hvor mange klasser Skolen gerne vil have til at deltage i selve undervisningsforløbene (B5, l. 127-129; 158-160). Det er i den forbindelse, at museumsunderviseren beder om en telefonsamtale for at undgå misforståelser (B5, l. 172). Dagen efter telefonsamtalen sender museumsunderviseren den mail, som bliver den sidste inden besøget. Mailen indeholder en oversigt over besøgsdagens aktiviteter, hvor det fremgår at aktiviteterne, der tidligere var sat til 30 minutters varighed, nu er sat til op 40 minutter per aktivitet (B5, l. 206), hvilket kan være noget, som er blevet afklaret i telefonsamtalen. Derudover indeholder mailen seks dokumenter, hvoraf ét af dem er en PDF-fil om *Adelsskolen*, som museumsunderviseren skriver følgende om i mailen til folkeskolelæreren:

Jeg har vedhæftet en del materiale, I kan bruge til at belyse emnet *Renæssance og Herregårde* i undervisningen. Det er ikke et stort samlet kompendium, men fra forskellige små projekter, men det er vi i gang med at arbejde på. Brug det som I føler behov for, men det er en god idé at læse PDF-filen om selve "Adelsskolen". Den er dog skrevet til et forløb med en enkelt klasse, men man får en idé om strukturen alligevel (B5, l. 211-215).

I mailen nævnes der to overskrifter, som ikke er omtalt indtil nu i mailkorrespondancen. Renæssance og Herregårde; som ikke er et forløb på Museets hjemmeside, men som relaterer sig til engangsbesøgets faglige indhold, og Adelsskolen; som er et forløb, der ifølge Museets hjemmeside, udbydes til mellemtrinnet. Det er igen ikke noget som folkeskolelæreren hæfter sig ved. Museumsunderviseren fremhæver, at det er en god ide at læse den pågældende PDF-fil, som har tilknytning til dagens besøg, men tydeliggør ikke en klar forventning over

for folkeskolelæreren, eller hvordan han ser at forberedelsen kan bidrage til besøget. Ydermere pointerer museumsunderviseren, at de vedhæftede materialer kan bruges til at belyse emnet i undervisningen, dog er denne mail først sendt to uger inden besøget skal foregå på Museet, hvilket kan gøre det svært for folkeskolelæreren at nå at inkludere det tilsendte i sin undervisningsplan.

Overordnet set, fremstår mailkorrespondancen informerende og praktisk afklarende samt i en god tone, men den fremstår ikke nødvendigvis dialogisk, i den forstand at kommunikationen mestendels er envejs, eksempelvis ved at der ikke udveksles holdninger eller udveksles eller udfordres ideer (Rasmussen, 2015). I sammenhæng med Roberts og Bradleys (1991) definition af samarbejde, kan der argumenteres for at ved at interaktionen mellem museumsunderviser og folkeskolelærer overvejende er envejskommunikation, så udebliver en vigtig del af samarbejdet. Roberts og Bradley (1991) ser nemlig blandt andet forventningsafstemning og opgavefordeling som en måde i fællesskab at arbejde med det komplekse og omstændige, der vil finde sted i ethvert samarbejde. Dette leder tilbage til Rasmussens (2015) aspekter, hvor det kan siges, at med afsæt i ovenstående argumenter, så bliver folkeskolelærerens deltagelsesgrad i denne del af processen tilskuer.

5.3 Misforståelser udredes over telefonen

Som nævnt i ovenstående afsnit, så beder museumsunderviseren folkeskolelæreren om at ringe, som led i at undgå misforståelser forud for besøget og på besøgsdagen. Museumsunderviseren finder ikke, at der altid er behov for at tale sammen i telefonen inden, men uddyber med følgende:

Det er sgu meget forskelligt. Men det er klart, at når der er tre klasser, der skal afsted, så har man jo heller ikke lyst til at stå der, som underviseren der har arrangeret det hele og så bare...fatte ingenting, altså, være helt på herrens marked (...) Jo mere komplekse mængder af informationer der skal videregives, og strukturer der skal opretholdes...jo mere forvirrende bliver det (B2, l. 383-390).

Folkeskolelæreren stemmer i, og beskriver også, at telefonsamtalen kunne bruges til at undgå misforståelse fra begge informanternes side (B3, l. 55-57).

Ud fra Berger og Luckmanns (1966) optik og tilskrivelse af sproget som det vigtigste tegnsystem i samfundet, kan det siges at give mening, at museumsunderviseren inddrager en telefonsamtale med folkeskolelæreren med henblik på at udrede eventuelle misforståelser. Omend en telefonsamtale kategoriseres som indirekte interaktion af Berger og Luckmann, så er det samtidig noget af det tætteste, man kan komme på en ansigt-til-ansigt situation, og dermed også en måde at nærme sig den andens intersubjektive virkelighed. Der opstår altså en mulighed for, at museumsunderviseren og folkeskolelæreren kan udtrykke deres subjektivitet, og dermed kan de blive klogere på hinandens hverdagsvirkelighed, der i dette tilfælde omhandler hver deres forberedende praktiske overvejelser forud for engangsbesøget på Museet.

5.4 Før-materiale og forventningsafstemninger

Museets Børn og Unge-afdeling har udarbejdet materialer afstemt til de forskellige undervisningsforløb, som sendes fra museumsunderviseren til folkeskolelæreren, når det praktiske er faldet på plads. Materialet består af to dele. Første del omhandler dagens program, og oplevelser eleverne har i vente, Museets tilgang til eleverne samt hvad museumsunderviseren gerne vil have hjælp til fra folkeskolelæreren side (B2, l. 314-321). Den anden del indeholder aktiviteter, opgaver, lege eller spil som kan bruges af folkeskolelæreren før besøget, som forberedelse, eller efter besøget, som opsamling. Deraf navnene *Før-materiale* og *Efter-materiale* (B2, l. 329-331). Museumsunderviseren understreger:

Og det er meget vigtigt, at de læser det første (griner højt). At det bliver gennemgået (B2, l. 331-332)

En yderligere uddybning af materialets formål lyder fra museumsunderviseren:

Det er sådan et supplement, som selvfølgelig *øger* elevernes muligheder for læring under forløbet. Men jo ikke er afgørende for det (B2, l. 63-64).

Ovenstående citater fremhæver museumsunderviserens egen italesættelse af før-materialets vigtighed. Der opstår en modsatrettethed i at museumsunderviseren i interviewet tillægger den første del af før-materialet en stor betydning, og anser det

som meget vigtigt at folkeskolelæreren har læst den del af materialet inden besøget, og beskriver hvordan det kan øge eleverne læringsmulighed. Omvendt beskrives det i samme citat som ikke afgørende. I museumsunderviserens indirekte interaktion med folkeskolelæreren både i mailkorrespondancen og i før-materialet bruger museumsunderviseren vendinger som:

Brug det som I føler behov for, men det er en god idé at læse PDF-filen om selve "Dagens tema" (B5, l. 213-214).

(...) så I ved hvad der skal foregå og I måske kan nå at arbejde med tematikken i undervisningen 😊 (B5, l. 112-113).

Ved at anvende en vending som "hvad I føler behov for" eller ordet "måske", italesættes der ikke en tydelig forventningsafstemning fra museumsunderviserens side, hvilket sætter folkeskolelæreren på en svær opgave, i forhold til at leve op til museumsunderviserens forventninger i forbindelse med graden af forberedelse inden besøget. Derudover gør det det ultimativt sværere for museumsunderviseren selv at efterkomme sit eget ønske, om at alle folkeskolelærerne møder op velforberedte til engangsbesøg.

I den specifikke case har folkeskolelæreren både læst første og anden del af materialet, og beskriver indholdet i første del således:

Museumsunderviseren lagde rigtig meget vægt på det der med det pædagogiske, altså, at...og det stod også i materialet, vi fik tilsendt, at selvfølgelig skulle de nok sige til, hvis der var noget, der ikke, altså, børnene de skejdede ud eller et eller andet. Men at de egentlig havde en forventning om, at vi nok havde styr på vores børn, ikke også. Ja, det synes jeg er ret vigtigt (B3, l. 34-37).

Netop i materialets første del, har museumsunderviseren under overskriften *Guide til underviser* udarbejdet en forventningsafstemning, som omhandler, hvad Museet gerne ser at folkeskolelæreren hjælper til med under besøget. For eksempel vil museumsunderviserne gerne have hjælp til:

Vi forventer at du som underviser hjælper museumsformidleren med at overholde de konventioner for opførsel, der gælder både i institutionen og på museet (B6, l. 18-19).

Under turen rundt i udstillingen, må du meget gerne supplere fortællingen med relevante punkter fra undervisningen på skolen, men vent gerne til formidleren er nået til en naturlig pause i fortællingen (B6, l. 25-27).

Når vi bevæger os videre til de skriftlige og kreative aktiviteter, vil vi gerne have, at du hjælper med at understøtte elevernes egenartede skriftlige og kreative udfoldelse (B6, l. 30-31).

Ved ovenstående forventningsafstemning lægger museumsunderviseren op til at flytte folkeskolelærernes deltagelsesgrad under besøget på Museet fra at være tilskuer til at blive aktivt deltagende (Rasmussen, 2015). Ifølge de forskningsresultater, som blev beskrevet i afsnittet 1.4 om den eksisterende forskning på området, er det netop en af anbefalingerne, at der under afviklingen af engangsbesøget opleves et fælles engagement fra museumsunderviser og folkeskolelærer, hvilket de konkrete henvisninger i materialet kan ses som en invitation til. Derudover kan materialet også bidrage til folkeskolelærerens forberedelse af eleverne på et forestående engangsbesøg, som ligeså er en af anbefalingerne, at eleverne føler sig klædt på til besøget samt at formålet med besøget tydeliggøres. Ifølge Roberts og Bradley (1991) kan der dog argumenteres for, at da forventningsafstemningen ikke er et fælles projekt, hvor begge informanter bidrager, så er der en del af kernen i samarbejdet, som ikke bliver udfoldet.

5.5 Afvikling af engangsbesøget: Vi starter fra nul

Så vi starter fra nul, når de kommer (B2, l. 64-65).

Museumsunderviseren beskriver, at der er stor forskel på, hvordan folkeskolelærerne inddrager det tilsendte før-materiale i deres arbejde på skolen, og derfor stor forskel på, hvor forberedte de er, når de møder op på Museet (B2, l. 48-49). Det påvirker den måde, som museumsunderviseren tilrettelægger engangsbesøgene på, hvilket det

indledende citat er et eksempel på, og som uddybes herunder med to yderligere eksempler:

(...) der forsøger vi jo faktisk i virkeligheden at lægge så lidt over på underviserne som muligt. Lægge så meget op til *elevernes* aktive deltagelse og motivation, som drivkraft for det vi laver. Så oftest, selvom man måske har en underviser, der ikke er forberedt, eller hvad der ellers kunne være i vejen, så kan det [undervisningsforløbet] godt stå af sig selv (B2, l. 216-220).

Ja, ja. Som jeg nævnte...det der med, hvad man kan forvente (lyder lidt opgivende i stemmen)...jeg forventer som udgangspunkt det absolut minimum. Det er det, jeg forventer af undervisere, at de *ér* der (griner) og er med til at sørge for at understøtte den der ramme, ik...om fortællingen, og undervisningen, og det er faktisk det (B2, l. 497-500).

Om hvor ovenstående forventninger kommer fra, svarer museumsunderviseren:

Jahe, ja...jamen, det er...ja, det er vel en forventning om....altså, ud af erfaring. Praksis, på en eller anden måde, ik. Eller det der med, at man kan jo bare ikke...bare ikke...bare ikke have et forløb, der beror på, at nogen har forberedt sig, og så ikke har gjort det. For jeg er *altid* forberedt. De kommer jo på besøg hos mig, ik. Så der er det bare nemmere og bære den del af det, ik (B2, l. 505-509).

Ovenstående bidrager med en beskrivelse af det udgangspunkt som museumsunderviseren tilrettelægger engangsbesøgene ud fra. Et udgangspunkt som bærer præg af museumsunderviseren og Museet som serviceudbyder, og dermed som hovedansvarlige for, at besøget kan afvikles. Men også et udgangspunkt, som er præget af museumsunderviserens tidligere erfaringer. Man kan sige, at på baggrund af Berger og Luckmanns (1966) beskrivelse af, hvorfor vi tillægger os vaner som led i at mindske ens anstrengelser, hvis ens handlinger kommer til at skulle gentages mange gange, så kan man ikke fortænke museumsunderviseren i at skabe en vanedannelse for sig selv, som mindsker anstrengelserne ved afholdelse af engangsbesøg, når der også er mange andre opgaver, som kræver opmærksomhed i løbet af en museumsundervisers alsidige

arbejdsdag. Modsat kan der også argumenteres for at netop museumsunderviserens vanedannelse har betydning for, ikke bare hvordan museumsunderviseren selv handler nu og i fremtiden, i forbindelse med inddragelse af folkeskolelæreren i engangsbesøget, men også hvorvidt der opstår en institutionalisering på Museet af, hvordan der samarbejdes med folkeskolelærere. Det er derfor noget som museumsunderviseren løbende kan være opmærksom på, hvordan hans konstruering af, hvordan folkeskolelæreren bidrager eller ikke bidrager, og på hvilket grundlag folkeskolelærerne, skal regnes inde eller ude af udviklingen og afviklingen af undervisningsforløbene under engangsbesøget.

I det specifikke engangsbesøg beskriver museumsunderviseren, at hele lærergruppen fremstod som nogen, der havde lyst til at være der, og som gerne ville være med til at skabe en god oplevelse for eleverne (B2, l. 198-201). Folkeskolelæreren beskriver selv opstarten af besøget således:

Og så synes jeg bare, altså, museumsunderviseren kom jo med det samme, med liste over, jamen, hvilket tidspunkt skal vi være cirka, ikke også, hvor, og så videre. Altså, jeg synes det var nøje planlagt, og det var også det, jeg gav jer mega meget ros for derude (B3, l. 123-125).

Hvad der også træder frem i citatet, er at folkeskolelæreren har rost museumsunderviseren og engangsbesøget på Museet. I mailkorrespondancen optræder der mails, som er dateret efter afviklingen af engangsbesøget, og som netop omhandler ros til Museet, hvilket er noget som museumsunderviseren sjældent oplever, at folkeskolelærerne tager sig tid til. For efter afviklingen af forløbet, afsluttes samarbejdet mellem museumsunderviser og folkeskolelærer. Museumsunderviseren beskriver, at Museet ikke har udarbejdet en fast praksis for evaluering af forløbene med folkeskolelæreren, hverken på Museet, som afslutning på forløbet, eller når folkeskolelæreren er tilbage på skolen, selvom evaluering generelt opfattes som et brugbart redskab af museumsunderviseren. Tidligere har museumsunderviseren dog afprøvet at sende spørgsmål til folkeskolelæreren efterfølgende, men oplever ikke at det er noget som folkeskolelæreren bruger, og i nogle tilfælde svares der slet ikke på mailen fra museumsunderviseren. (B2, l. 70-77). Ved etablering af evalueringer på Museets engangsbesøg, vil det ifølge Rasmussens (2015) aspekt; indflydelse, give mulighed for en indirekte form for indflydelse for folkeskolelæreren, som

kontinuerligt ville kunne bidrage til museumsunderviserens praksis og erfaringer.

5.6 Sammenfatning af kapitlet

- Formålet med analysekapitlet har været at beskrive og undersøge museumsunderviserens tilrettelæggelse af samarbejdet med folkeskolelæreren, med afsæt i de flere forskellige indirekte og direkte interaktioner som samarbejdet foregår via.
- Følgende fremgår af analysen:
 - At mailkorrespondancen mellem museumsunderviser og folkeskolelærer fremstår som informerende envejskommunikation, med meget få spørgsmål. Folkeskolelæreren indtager rollen som tilskuer.
 - At museumsunderviseren ikke udtrykker en tydelig forventningsafstemning i forhold til folkeskolelæreren brug af før-materialet, men at der i før-materialet er indskrevet en klar forventning til folkeskolelæreren under engangsbesøget.
 - At der i før-materialet fremgår en invitation til folkeskolelæreren til aktiv deltagelse under besøget, og at folkeskolelæreren indtil da, er i rollen som tilskuer.
 - At museumsunderviseren har konstrueret en vane i forbindelse med tilrettelæggelsen af engangsbesøgene, som har betydning for hvordan folkeskolelæreren inddrages i samarbejdet om engangsbesøgene.
 - At der ikke er en formalisering af museumsunderviserens brug af evaluering af engangsbesøg, hvilket jævnfør Rasmussen (2015) kan være en måde at arbejde med aspektet; indflydelse.

6.0 Analysekapitel 3: Folkeskolelærerens inddragelse i samarbejdet

Med afsæt i specialets første to analysekapitler vil jeg i dette analysekapitel udforske specialets tredje underspørgsmål, som undersøger hvordan folkeskolelæreren inddrages i samarbejdet. Desuden vil kapitlet indeholde en analyse af specialets fænomen; brugerinddragelse, ved brug af Rasmussens (2015) tre aspekter af brugerinddragelse.

6.1 Folkeskolelæreren som aktiv deltagende

Som det fremgår af analysekapitel 5.0, så lægges der i Museets før-materiale op til aktiv deltagelse fra folkeskolelærerens side under engangsbesøget. Folkeskolelæreren beskriver selv oplevelsen sådan:

Det var jo mega fedt. Altså, jeg har aldrig nogensinde lavet masker, skulle jeg til at sige, hjelme, så der måtte...det krævede lige lidt øvelse. Og igen, det der med bueskydningen, ikke også. Og jeg synes, dengang vi var inde i Museet, hvor vi sådan lige gennemgik...det var så lidt sjovt, vi havde lige haft om våbenskjold, at den anden museumsunderviser også gennemgik det (B3, l. 155-159).

Der er altså en overensstemmelse mellem folkeskolelærerens oplevelse og museumsunderviserens intentioner, som er udtrykt i før-materialet. Det er også via folkeskolelærerens ovenstående beskrivelse samt egne observationer på besøgsdagen, at det kan bekræftes, at der er tale om aktiv deltagelse (Rasmussen, 2015). Museumsunderviseren er selv opmærksom på sin stærke styring af processen som formidler under besøget, som gøres for ikke at være afhængig af folkeskolelæreren i afviklingen af besøget (B2, l. 448-451). Der fremgår en positivitet i folkeskolelærerens beskrivelse, både ved at besøget overordnet har været rigtig godt, men også ved at have afprøvet nye former for aktiviteter. Her er der også overensstemmelse mellem folkeskolelærerens oplevelse og museumsunderviserens intentioner, som ser folkeskolelæreren som medskabere af den gode oplevelse (B2, l. 298).

Museumsunderviseren gør sig overvejelser omkring folkeskolelærerens rolle som aktiv deltager, og om hvorvidt denne også kunne bidrage på anden vis:

(...) jeg er sikker på, at der på nogle punkter også vil være en idé i i langt højere

grad, at prøve at gøre...ikke bare at gøre underviseren til en ekstra sakse-hånd (griner), men til en der også kan være med til at facilitere noget undervisning. Deltage aktivt i undervisning på en eller anden måde (B2, l. 298-301).

Museumsunderviseren inddrager endvidere et eksempel fra efteråret 2022, hvor denne har afviklet et projekt i samarbejde med en folkehøjskole og på baggrund deraf kan fremlægge en evaluering, som fremhæver vigtigheden for både elever og lærere af, at læreren inddrages i besøget og gøres delagtige (B2, l. 857-859). Hvis det skulle blive aktuelt at inddrage folkeskolelæreren yderligere, som mere end aktiv deltager, så fremstår det som om, at museumsunderviseren gerne vil have, at den proces også skulle være noget, som skulle overleveres til folkeskolelæreren via før-materialet:

Men det er virkelig en hårfin grænse mellem tekstmængden af...når man ved, at der (griner) i forvejen er problemer ved at få dem til at læse. Og det er ikke bare de praktiske omstændigheder. Så det der med at fylde mere på, kan godt være udfordrende (B2, l. 302-305).

Museumsunderviserens beskrivelse af brugerinddragelse fremstår her som noget, der skulle faciliteres via det skrevne sprog som led i et længere, mere uddybende før-materiale. Dette selvom museumsunderviseren flere gange, også i ovenstående citat, beskriver det som udfordrende at vide, om folkeskolelæreren har forberedt sig til besøget ved at have læst før-materialet eller overhovedet at få folkeskolelæreren til at forberede sig til besøget.

6.2 Dialogens dialektik

En del af Rasmussens (2015) beskrivelse af aspektet; dialog, omhandler, hvordan Museet, og i denne sammenhæng museumsunderviseren, både opfatter og arbejder med sin relation til folkeskolelæreren, hvilket er dette afsnits første undersøgelsesområde. Derudover omfatter aspektet; dialog, også et fokus på dialog som kommunikationsform særligt i forbindelse med formidlingen under besøget, men jeg finder det også nødvendigt at inddrage den generelle kommunikation mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren, da det er der specialets empiri stammer fra. Jeg finder, at begge perspektiver kan undersøges nærmere, ud fra hvorvidt kommunikationen med folkeskolelæreren foregår via envejskommunikation eller

dialog.

Der ser ud til at opstå en dialektik i den måde museumsunderviseren arbejder og opfatter sin relation til museumsunderviseren. På den ene side vil museumsunderviseren gerne invitere folkeskolelæreren til aktiv deltagelse og mener, at det har en god effekt på elevernes læringsoplevelse. Det ses blandt andet i det før-materiale, som museumsunderviseren sender ud inden besøget, som omtalt i analysekapitel 5.0, afsnit 5.4, ligesom det også træder frem i følgende beskrivelser:

Men det skaber...lidt bedre rammer, hvis alle de voksne er med (B2, l. 288)

(...) som selvfølgelig øger elevernes muligheder for læring under forløbet (B2, l. 63-64).

(...) det var en lærergruppe, der ønskede at skabe en god oplevelse. Og så kan det jo næsten dårligt gå helt galt (B2, l. 184-185).

Modsat så kan museumsunderviserens beskrivelse af, på hvilken baggrund besøgene tilrettelæggelse, give en fornemmelse af, at der er nemmere at placere folkeskolelæreren på sidelinjen i forbindelse med afviklingen af engangsbesøget:

Ja, ja. Som jeg nævnte...det der med, hvad man kan forvente (lyder lidt opgivende i stemmen)...jeg forventer som udgangspunkt det absolut minimum (B2, l. 497-498).

Selvom det med rammerne og aktiviteterne, der forsøger vi jo faktisk i virkeligheden at lægge så lidt over på underviserne som muligt (B2, l. 216-217).

Men altså, det er jo... Som jeg nævnte, så har vi nogle aktiviteter, der i virkeligheden ikke...i princippet kunne læreren...underviseren godt sætte sig ned og drikke kaffe..ik´ (har en tone af; henkastet, det er fint nok) (B2, 282-285).

Dialogens dialektik opstår også, når museumsunderviseren på den ene side beskriver, at han gør sig meget umage for at imødekomme folkeskolelæreren ønsker, når hun

henvender sig (B2, l. 25) og modsat, når der i mailkorrespondancen ikke foregår en dialog eller forklaring på, at folkeskolelærernes ønske om to forskellige emner, bliver til ét fælles emne for alle fire klasser. Konsekvensen af denne dialektik kan blive at museumsunderviseren aldrig rigtig kommer til at invitere folkeskolelæreren ind i det maskinrum, hvor der via en ligeværdig relation og dialog, bliver mulighed for at lære af hinanden og skabe dele af besøget sammen, og hvor museumsunderviseren sætter en del af sin forløbsstyring til deling. Netop derfor kan dialogens dialektik også ses i sammenhæng med paradigmeskiftet fra den gamle til den nye museologi, og give et indblik i, hvordan forankringen af den nye museologi går på Museet. Med afsæt i ovenstående eksempler tegner der sig et billede af, at den nye museologi har sat aftryk på Museet, som blandt andet ses ved, at Museet er optaget af at aktivere folkeskolelæreren under besøget, samt er opmærksomme på folkeskolelærerens betydning for elevernes læring. Omvendt kan det siges, at den gamle museologi også er at finde på Museet, ved at museumsunderviseren oplever en større tryghed i at afvikle engangsbesøgene uden indflydelse eller afhængighed af folkeskolelæreren, så er der endnu ikke udarbejdet formaliserede strategier til at opstarte nye vanedannelser, i denne sammenhæng ved strategisk anvendelse af brugerinddragelse.

Folkeskolelæreren tillægger relationen til museumsunderviseren stor betydning for engangsbesøget og læringsoplevelsen. Hun beskriver, at besøget fungerer bedst, når både museumsunderviser og folkeskolelæreren selv er forberedt, hvilket læner sig op ad museumsunderviserens ønsker. Derudover så beskriver folkeskolelæreren, hvordan følgende relationelle handlinger har haft positiv indvirkning på de engangsbesøg, hun selv og eleverne har oplevet: At blive budt indenfor og at det er rart at være der (B3, l. 127), mærke at museumsunderviseren vil dig (B3, l. 390), at der er 'plads' til eleverne (B3, l. 127) og at der er en uformel tone (B3, l. 32-33; 126). Alle ting, der fremhæves, som noget der også er sket i forbindelse med engangsbesøget på Museet. Ovenstående eksempel er taget med for også at give et indblik i, hvordan folkeskolelæreren opfatter sin relation til museumsunderviseren. Samtidig bidrager det med endnu en nuancering af museumsunderviserens arbejde med relationen til folkeskolelæreren, for i den ros, der fremgår af ovenstående, fremstår museumsunderviseren som nærværende og rummelig til ansigt-til-ansigt situationen med folkeskolelæreren.

6.3 Folkeskolelæreren uden indflydelse

Det brugerinddragende aspekt; indflydelse, er ifølge Rasmussen (2015) afhængig af, hvilken form for brugerinddragelse, der anvendes af et museum. Museets brugerinddragelse bærer præg af aktiv deltagelse samt et dialogisk aspekt, som indeholder en dialektik i forbindelse med museumsunderviserens opfattelse og arbejde med relationen til folkeskolelæreren, som beskrevet i ovenstående afsnit. Museumsunderviseren beskriver, som undersøgt i analysekapitel 5.0, at Museet ikke har et formaliseret arbejde med evaluering af deres engangsbesøg, hvilket kan være et konkret bud på indirekte indflydelse. Med afsæt i de foregående to analysekapitler, det samlede empirimateriale, samt ovenstående to afsnit, fremgår der i casen ingen tegn på, at museumsunderviseren arbejder med aspektet; indflydelse, hverken direkte eller indirekte.

6.4 Ressourcernes betydning for engangsbesøgene

I forbindelse med brugerinddragelse, så ser museumsunderviseren en sammenhæng mellem mængden af ressourcer, og hvor meget man kan bruge folkeskolelæreren og hvordan. Museumsunderviseren beskriver det således:

Men, det der med om...hvor meget man kan bruge underviserne og hvordan og sådan noget...der spiller man den hellere sikkert, tror jeg (...) det kan man sikkert sætte en pil på en linje af niveauer (viser det med hænderne). Så hvis man nu havde mange ressourcer, så kunne man måske, og underviserne havde det, kunne man måske godt have en hel føljeton, hvor man faktisk var meget aktiv i forløbet op til, under og efter, og i dialog. Men, øhh, det gør man ikke, altså, det er bare ikke en del af praksis. Jeg ved ikke, om det er det andre steder. Jeg tror det ikke, faktisk (B2, l. 521-527).

Med afsæt i Rasmussens (2015) aspekter af brugerinddragelse, så vil ovenstående beskrivelse af et samarbejde med mange ressourcer åbne op for den mulighed, at alle tre aspekter af brugerinddragelse ville kunne anvendes i større eller mindre grad. Modsat så tolker jeg ovenstående, som at museumsunderviseren ikke mener, at det er muligt at anvende alle aspekter af brugerinddragelse, hvis der er få ressourcer, som her kan sættes i forbindelse med betingelserne for et engangsbesøg. Det kan være på den baggrund, at museumsunderviseren tilrettelægger engangsbesøgene:

(...) altså ressourcer og tid, ik. Jeg har også en idé om, jeg ved det faktisk ikke, at det er meget begrænset, hvad de har af ressourcer til at forberede sig, underviserne, ik, til forløb. Så det er jo også et spørgsmål om ikke at ville bebyrde underviserne, ik, med alt muligt. Men at have skåret så meget...så hårdt ind til benet som muligt (B2, 531-535).

Jævnfør Berger og Luckmann (1966) kan man argumentere for at den konstruering, der træder frem, af betydningen af museumsunderviserens og folkeskolelærerens ressourcer og tid, har indvirkning på Museets adfærd i forbindelse med brugerinddragelse i engangsbesøgene. For selvom museumsunderviseren selv fremhæver positive erfaringer fra de længerevarende projekter ved at inddrage flere aspekter end aktiv deltagelse, ser det ikke ud til, at Museet har en formaliseret arbejdsgang for, hvordan brugerinddragelse kan implementeres i engangsbesøgene på Museet, som utvivlsomt er dem, der er flest af. Dermed kan man sige, at der også her er opstået en vanedannelse, som kan have indflydelse på en institutionalisering af hvordan der arbejdes og udvikles på engangsbesøgene.

6.5 Sammenfatning af kapitlet

- Formålet med analysekapitlet har været at undersøge, hvordan folkeskolelæreren inddrages i samarbejdet med afsæt i Rasmussens (2015) begrebsapparatet om tre aspekter af brugerinddragelse: deltagelse, dialog og indflydelse.
- Følgende fremgår af analysen:
 - At der under besøget er opstået aktiv deltagelse af folkeskolelæreren.
 - At der opstår en dialektik i museumsunderviserens opfattelse og arbejde med folkeskolelæreren, som forhindrer en ligeværdig relation og dialog.
 - At folkeskolelæreren ikke har mulighed for direkte eller indirekte indflydelse i samarbejdet.
 - At den nye museologi har sat sit aftryk på Museet, for eksempel ved at invitere folkeskolelæreren til aktiv deltagelse under engangsbesøget, som led i at inddrage brugeren. Dog fremgår det ikke, at der er udarbejdet formaliserede strategier for implementeringen, hvorfor erfaringer fra tidligere projekter, som for eksempel vigtigheden af

evaluering eller at folkeskolelæreren inddrages mere, ikke bruges i alle engangsforløb.

- Museumsunderviseren ser en sammenhæng mellem mængden af ressourcer, og hvor meget man kan bruge folkeskolelæreren og hvordan. Derfor vil det i et engangsbesøg, som oftest har få ressourcer, ikke være muligt at anvende brugerinddragelse med afsæt i Rasmussens (2015) begreber. Det får også betydning for hvordan der arbejdes og udvikles på engangsbesøgene.

7.0 Konklusion

Med afsæt i interviews med en museumsunderviser og en folkeskolelærer, observation med fuld deltagelse under en indskolingsafdelings engangsbesøg på Museet samt med et dokumentmateriale bestående af Museets hjemmeside, en mailkorrespondance mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren og Museets før-materiale har jeg i mit speciale undersøgt følgende:

*Hvordan varetager Museet brugerinddragelse
i sit samarbejde med folkeskolen om engangsbesøg på Museet?*

Som led i min undersøgelse har jeg brugt tre underspørgsmål som hjælp til at kunne besvare problemformuleringen: 1) Hvad skal samarbejdet handle om? 2) Hvordan tilrettelægger museumsunderviseren samarbejdet? 3) Hvordan inddrages læreren i samarbejdet? Konklusionen er struktureret med udgangspunkt i specialets fænomen og kontekst. Afslutningsvis vil jeg i perspektiveringen dele tre overvejelser omkring brugerinddragelse af folkeskolelæreren i samarbejdet om engangsbesøg, som er opstået undervejs i undersøgelsesarbejdet, som en måde at flytte specialet ud over sine egne grænser.

7.1 Samarbejde uden et fælles udgangspunkt

På baggrund af analysen kan jeg konkludere, at der i samarbejdet mellem museumsunderviser og folkeskolelærer hurtigt sker en tidsmæssig og indholdsmæssig afgrænsning af engangsbesøget, men at informanterne ikke samarbejder ud fra et fælles *noget*, som kunne være et fælles formål eller en fælles ide. Samarbejdet bærer heller ikke præg af for eksempel en gensidig forventningsafstemning eller opgavefordeling. Udeblivelsen af ovenstående elementer er af afgørende betydning for at kunne omtale en interaktion som et samarbejde, da det ifølge Roberts og Bradley (1991) er i de omdannende og kreative elementer, at et samarbejde udmærker sig, og at det netop er i fællesskabet, man kan arbejde med det komplekse og omstændige, som finder sted i alle samarbejder.

7.2 Brugerinddragelse af folkeskolelæreren foregår i mindre grad

I forbindelse med museumsunderviserens tilrettelæggelse af engangsbesøget inddrages folkeskolelæreren under selve besøget, ved at blive inviteret til aktiv

deltagelse sammen med eleverne. Invitationen sker via før-materialet, hvor museumsunderviseren tydeligt har fremskrevet sine forventninger til folkeskolelæreren, og hvad denne kan hjælpe med under engangsbesøget. Derudover har folkeskolelærere, omend ikke fra specialets case, været inddraget i forbindelse med udarbejdelsen af Museets faste undervisningsforløb. Dette er sket på baggrund af et partnerskab med en folkeskole, hvor der via afprøvninger af undervisningsforløb og efterfølgende evaluering, er opstået indirekte indflydelse på Museets undervisningsforløb, jævnfør Rasmussen (2015). Det kan derudfra konkluderes at museumsunderviseren arbejder med aspekter af brugerinddragelse i mindre grad. Eksisterende forskning på området fremhæver at effekterne af ovenstående brugerinddragende tiltag har positiv indflydelse på elevernes læringsoplevelse, på baggrund af at museumsunderviseren og folkeskolelæreren udviser engagement og involvering under afholdelse af undervisningsforløbet (Thorhauge, 2014).

Museumsunderviseren er ikke optaget af at have en længere samtale om det faglige indhold med folkeskolelæreren, fordi undervisningsforløbene allerede er fastlagte. Denne beslutning er truffet, da det kræver mange ressourcer at udvikle de enkelte undervisningsforløb. I stedet er museumsunderviseren optaget af, at få styr på de praktiske omstændigheder forud for engangsbesøget. Tilrettelæggelsen består overordnet af envejskommunikation og en stærk styring fra museumsunderviserens side, hvilket henstiller folkeskolelæreren til en deltagelsesgrad som tilskuer. Ved engangsbesøget på Museet, skifter folkeskolelærerens deltagelsesgrad til aktiv deltagende.

Der er særligt to ting, som har indflydelse på at Museets varetagelse af brugerinddragelse foregår i mindre grad. Som det første kan det konkluderes, at museumsunderviseren planlægger engangsbesøgene efter at folkeskolelæreren møder op uforberedt. Til det formål er der udviklet en plan, en drejebog, som afvikles med en stærk styring fra museumsunderviseren. Ovenstående opstår på baggrund af en dialogisk dialektik, som omhandler museumsunderviserens opfattelse og arbejde med folkeskolelæreren. På den ene side vil museumsunderviseren gerne invitere folkeskolelæreren til aktiv deltagelse, og har gode erfaringer med den virkning det har på eleverne, at folkeskolelæreren er deltagende. Modsat tør museumsunderviseren ikke at regne med folkeskolelærerens forberedelse og deltagelse, og tilrettelægger derfor engangsbesøgene ud fra sidstnævnte præmis. Det er på baggrund heraf, at der er opstået en institutionalisering af hvordan folkeskolelæreren opfattes og arbejdes

med på Museet, og som i en socialiseringsproces gives videre. Effekten af dialektikken er, at der ikke opstår en ligeværdig dialog og relation til folkeskolelæreren, da denne, i et brugerinddragende perspektiv, igen er placeret på sidelinjen.

Det andet der kan konkluderes er, at museumsunderviseren tilrettelægger Museets engangsbesøg på baggrund af sin oplevelse af, at mængden af ressourcer har betydning for hvor meget man kan bruge folkeskolelæreren og hvordan. Så har museumsunderviseren, og folkeskolelæreren, mange ressourcer og meget tid, så kan folkeskolelæreren bruges til meget, og modsat med få ressourcer og lidt tid til rådighed. Med det perspektiv, vil det i et engangsbesøg, som oftest har få ressourcer til rådighed, ikke være muligt at anvende brugerinddragelse med afsæt i Rasmussens (2015) tre aspekter. Effekten ser også her ud til at være en vanedannelse, som har indflydelse på en institutionalisering af hvordan der arbejdes og udvikles på engangsbesøgene på Museet.

7.3 Brugerinddragelse fra et museologisk perspektiv

Hvis brugerinddragelse kan siges at være en måde at konkretisere den nye museologis ønske om at komme tættere på brugerne (Holdgaard & Stuedahl, 2021), så kan der på baggrund af ovenstående to afsnit siges at være hold i tankerne omkring, at implementeringen af den nye museologi endnu ikke er nået helt i mål (McCall & Gray, 2014). Dialogens dialektik er et godt statusbillede på det paradigmeskift, som er i gang, også på Museet. Her kan museumsunderviserens erfaringer med og evaluering af inddragelse af folkeskolelærere, og dets betydning for elevernes læringsoplevelse, understøtte den nye museologis definition og fokusering på brugeren. Modsat så kan det siges, at den gamle museologi viser sig, når museumsunderviseren alligevel vælger at holde fast i en stærk styring af engangsbesøgene, og at tilrettelæggelsen foregår med folkeskolelæreren i tankerne, men ikke med en folkeskolelærer som har mulighed for indflydelse. Der mangler en formalisering af strategier til den fortsatte implementering af den nye museologi og brugerinddragelse, særligt i forbindelse med engangsbesøgene.

7.4 Overvejelser om specialets metoder

I forbindelse med mit speciale er der mange valg og fravalg der er truffet; tidligt, hen af vejen og afslutningsvist. Jeg vil her fremhæve udvalgte overvejelser omkring mine metodevalg.

I mit tilvalg af casestudiet var jeg indledningsvist bekymret for, om den samlede empiri ville vise sig at være tilfredsstillende i forbindelse med besvarelsen af min problemformulering. Metoden har dog netop givet mig mulighed for at koncentrere mig om dybden og detaljerne i empirien. Jeg har fundet det spændende at få adgang til hele dokumentmaterialet, med særlig fremhævelse af mailkorrespondancen, som med den ofte begrænsede adgang, giver et unikt indblik i virkeligheden. Derudover giver det samlede datamateriale et særligt indblik i *hele* interaktionen, fra start til slut, indirekte som direkte, som udspiller sig mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren. Hvorfor jeg finder at der er grundlag for at specialets konklusion, ville kunne opstå i en lignende kontekst.

I afsnit 2.3.3, om påvirkning af feltet, beskriver jeg min rolle som studentermedhjælper i indskolingsafdelingens engangsbesøg som en art fuld deltagelse. Under selve engangsbesøget, var det svært at fokusere på andet end min egen aktivitet og samspillet med eleverne, og min egen fornemmelse var, at det ville have virket kunstigt i den pågældende situation, hvis jeg til tider havde trukket mig tilbage for observerende at nedfælde notater. Eller i det hele taget bare at have trukket mig tilbage. Det siger jeg på baggrund af elevernes alder, som kræver en særlig tilstedeværelse som museumsunderviser, og på baggrund af at kunne være medskaber af den gode stemning under besøget. Modsat har jeg haft svært ved at genkalde mig detaljer fra engangsbesøget, fordi jeg blev opslugt af oplevelsen, og jeg overvejer derfor hvad der er gået tabt af nyttig viden for undersøgelsen. Efterfølgende oplever jeg dog, som også beskrevet i afsnit 2.3.3, at min fulde deltagelse har haft positiv indflydelse på min adgang til interviewet med folkeskolelæreren, på udarbejdelse af mine spørgsmål til de to interviewguides samt en ny forståelse for feltet, som jeg finder har haft værdi for mit speciale. Der opstår her et fint eksempel på hvilke konsekvenser ens forskningsmæssige valg har, men at der altid kommer noget ud af de valg der nu end træffes.

Jeg har været særligt opmærksom på at åbne empirien op for læseren, hvilket er derfor jeg har valgt at inkludere mange citater og dokumentudsnit i analysekapitlerne. Dette er netop gjort for at skabe gennemsigtighed for læseren, og give fornemmelsen af at kunne *kigge med og kigge sammen*. Derfor har jeg brugt lang tid på kodningsprocessen, og jeg har været opmærksom på at være kritisk over for mine egne antagelser om sammenhænge, inden jeg har valgt at tage noget med videre ind i analysen.

7.5 Perspektivering

Som afslutning på min konklusion og mit speciale vil jeg her præsentere tre perspektiver på brugerinddragelse i samarbejdet med folkeskolen om engangsbesøg, som er opstået undervejs i mit undersøgelsesarbejde.

7.5.1 Museets rolle i samfundet: Legitimering og kulturpolitik

Mens udformningen af indeværende speciale nærmede sig sin afsluttende fase, udkom Kulturministeriets *Kulturpolitiske redegørelse* (2023b), til stor bevågenhed fra den danske kulturverden, heriblandt Museet. Ikke overraskende, så er der i redegørelsen blandt andet fokus på fællesskab, mødet med hinanden og forståelse (Kulturministeriet, 2023b). Brugerinddragelse handler ikke kun om at være nysgerrig på brugeren og om at sætte brugeren i centrum, eller om inddragelse af folkeskolelæreren i engangsbesøget. Det handler også om legitimering af museerne, om museernes rolle i samfundet og dermed også om økonomi. Så i en eller anden grad, så handler brugerinddragelse om museernes overlevelse. Netop derfor, finder jeg at specialets fokus og fund har betydning for museerne. For hvis 50% af andre museers besøg via Skoletjenesten også er engangsbesøg fra folkeskoleklasser, så kan jeg ikke se at museerne har råd til at lade være med at undersøge egne vanedannelser i deres engangsbesøg, og sørge for at de inkluderer brugerinddragelse af folkeskolelærerne.

7.5.2 Strategier for den nye museologi

Som en del af specialets problemstilling, afsnit 1.2, fremhævede jeg, at det sjældent sker, at samarbejdet mellem museumsunderviser og lærer, her kan det både være gymnasielærere og folkeskolelærere, udfolder sig på baggrund af samarbejdsmodeller, som er udviklet til formålet. Eller at museumsunderviseren og læreren inddrages i hinandens faglige virker (Thorhauge, 2021). En mulig årsag til dette, kan være at museerne fortsat har svært ved at afgive den institutionelle magt (Lynch, 2017). På baggrund af specialets undersøgelse, kan det siges, at den gamle museologi fortsat er svær at bryde med. Museumsunderviseren beskriver sin rolle som tydeligt defineret, han har den stærkt styrende værtsrolle, han er formidleren, som har viden om stedet og samlingen. Folkeskolelæreren derimod er den der har styr på det sociale og pædagogiske, den der kender klassedynamikkerne. Derudover oplever museumsunderviserens heller ikke, at Museet får andet end god erfaring ud af de afholdte undervisningsforløb.

I den forlængelse kunne det være spændende med en nærmere undersøgelse af museernes egen opfattelse af magt- og ekspertposition, samt en undersøgelse af om der i samarbejdet mellem museumsunderviser og folkeskolelærer også er et hierarki som har indflydelse på samarbejdet. Ydermere, kunne det være interessant at undersøge, hvordan man kan udarbejde strategier og læringsdesigns, som kan nedbryde eventuelle magtkonstruktioner på museerne. I størstedelen af den museums litteratur, som jeg har læst gennem udarbejdelsen af mit speciale, står det ganske klart, også for museerne selv, at der er gamle vaner, traditioner og mønstre, som museerne fortsat må arbejde på at nedbryde.

7.5.3 Konkret inspiration til brugerinddragelse i engangsbesøgene

En konsekvens af de mange forskningsresultater, guides og manualer som alle cirkulerer om de længerevarende samarbejder og partnerskaber er, at der kan blive skabt en norm, som underbygger en af specialets hovedkonklusioner, at mængden af brugerinddragelse er lig med mængden af ressourcer. Her kunne det være relevant at undersøge, hvordan en tydeliggørelse og forbilledlig eksemplificering af brugerinddragelse i engangsbesøgene kan tage sig ud. For ligesom at der er forskel på mængden af ressourcer i forskellige undervisningsforløb, så er der det også ude på de danske museer. Nogle museer har mange museumsundervisere og mulighed for at de enkelte kan specialisere sig, og på andre museer er der bare én museumsunderviser, som varetager mange forskellige formidlingsopgaver. Så hvis brugerinddragelse i engangsbesøgene skal give mening for alle landets museer, så må der også tages højde for de mindre museer. Dette kunne gøres ved at skabe konkrete materialer, som ikke bare kan inspirere, men også illustrere, hvordan brugerinddragelse i et samarbejde med folkeskolen om et engangsbesøg kan se ud.

Strategier til brugerinddragelse i museernes engangsbesøg

Tekst og illustration af **Maria Leth**

Kært barn har, som vi ved, mange navne. Om vi taler om brugerinddragelse, brugeren i centrum, opstart af partnerskaber, samarbejde og partnerskaber, brugerundersøgelser eller evalueringer, så er de alle en del af en spændende samtale om brugerens rolle i museumsverdenen. En samtale så vigtig, at det faktisk kan handle om museernes overlevelse. Derfor er det ikke så sært, at da Skoletjenesten i 2020 fremlagde fire hovedtendenser indenfor den nuværende museumsundervisning, så var en af dem *Partnerskaber*¹. Der er sket meget siden årtusindeskiftet med hvordan museumsundervisningen varetages, hvordan museerne lukke op for omverdenen, og hvordan brugerne lukkes ind. I folkeskolen var indførelsen af konceptet *Åben skole* i Folkeskolereformen i 2014 også et skridt i en ny retning, som handlede om at lukke folkeskole og verden op for hinanden. Siden har der været flere forskningsprojekter, som har gjort os klogere på lige netop hvad der kan opstå, når museer og folkeskoler lærer af hinanden. Faktisk så er der flere forskningsprojekter som peger på at netop brugerinddragelse af folkeskolelærere, gymnasielærere, ja, alle lærere, højner elevernes læringsoplevelse når de er på museum². Et fællestræk ved forskningsprojekterne er dog, at de alle undersøger længerevarende samarbejder eller partnerskaber. Så hvad så med engangsbesøgene? De besøg, som ikke bygger på længerevarende samarbejder eller partnerskaber på mellem 1-3 år, som ikke er finansieret af kommunen eller som ikke omhandler museer, der har adopteret en klasse. De besøg fra folkeskolens klasser, som på min undersøgelses udvalgte museum, udgør lige over 50% af alle deres besøg via Skoletjenesten. Nemlig, engangsbesøgene. De besøg satte jeg mig for at undersøge, ved at se nærmere på, hvordan brugerinddragelse varetages af et museum i samarbejdet med folkeskolerne om engangsbesøg.

Undersøgelse af brugerinddragelse i engangsbesøg

Flere forskningsprojekter, årsrapporter og brugerundersøgelser bygger på store spørgeskemaundersøgelser, observationer og opfølgende interviews. I den undersøgelse som jeg har foretaget her i foråret 2023, i forbindelse med mit kandidatspeciale, har jeg taget afsæt i én enkelt case. Ét udvalgt museum. Og netop på grund af casestudiets karakter, har undersøgelsen givet et særligt indblik i *hele* den interaktion, der udspiller sig mellem en museumsunderviser og en folkeskolelærer, som ligger forud for folkeskoleklassens engangsbesøg på museet. Fra folkeskolelærerens første kig på museets hjemmeside, og helt frem til engangsbesøgets afvikling på museet.



Figur 1: Hele interaktionen mellem museumsunderviseren og folkeskolelæreren. Telefonsamtalens indhold blev genfortalt af både museumsunderviseren og folkeskolelæreren under hver deres interview.

En stor del af empirien er dokumenter, som for eksempel museumsunderviseren og folkeskolelærerens mailkorrespondance, som ikke bare har åbnet op for hvordan engangsbesøgene tilrettelægges af museumsunderviseren, men også åbnet op for hvad der ligger bag sådanne beslutninger. Og så har undersøgelsens store omdrejningspunkt selvfølgelig været brugerinddragelse.

Faglige fund

Efter analyse af dokumentmaterialet og afholdelse af to kvalitative interviews kan der peges på, at der af museumsunderviseren bliver sat lighedstegn mellem anvendelse af brugerinddragelse og mængden af ressourcer til rådighed. Så hvis der er mange ressourcer, så kan folkeskolelæreren inddrages i samarbejdet. Men hvis der ikke er mange ressourcer, som vil være det typiske scenarie for et engangsbesøg, så tilrettelægges og afholdes museets faste undervisningsforløb med en stærk styring af museumsunderviseren, og ud fra den overbevisning, at folkeskolelæreren hverken behøves at være forberedt eller særlig deltagende i engangsbesøget. Omend

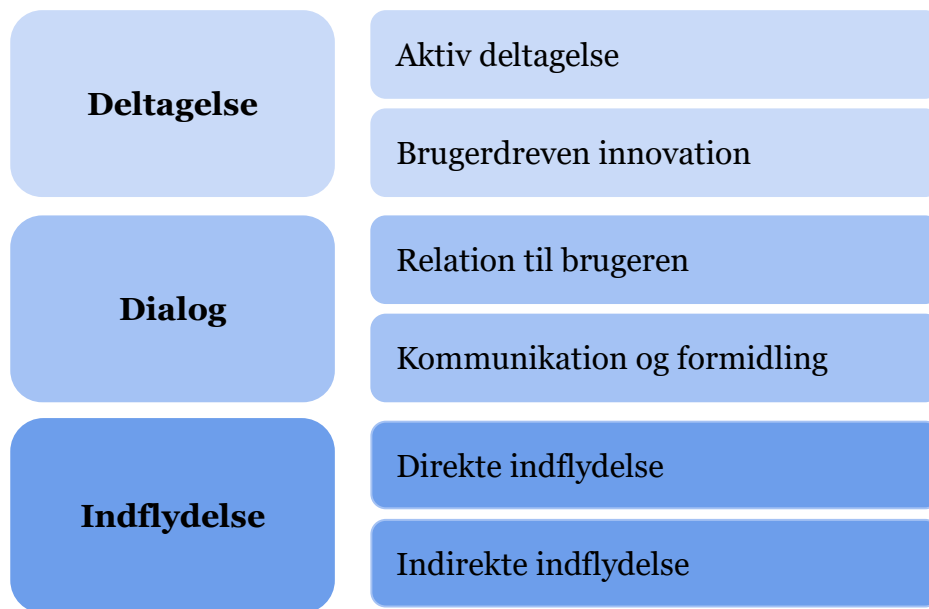
museumsunderviseren sætter stor pris på begge dele når det sker.
Museumsunderviseren beskriver:

”Men, det der med om...hvor meget man kan bruge underviserne, og hvordan og sådan noget...der spiller man den heller sikkert, tror jeg. (...) Så hvis man nu havde mange ressourcer, og underviserne også havde det, så *kunne* man måske godt have en hel føljeton, hvor man faktisk var meget aktiv i forløbet op til, under og efter, og i dialog. Men det gør man ikke, altså, det er bare ikke en del af praksis“³.

Faktisk trækker fundet om ressourcernes store betydning tråde til undersøgelsens andet fund, som har at gøre med museumsunderviseren og folkeskolelærerens dialog og relation. Der er nemlig også noget grundlæggende på spil, når det handler om brugerinddragelse i engangsbesøgene, og det er, hvad museerne er formet af. Hvilke vaner er tillagt over tid, og hvilken adfærd fører det med sig? For museet er en ældgammel institution, og i den optik, så er paradigmeskiftet fra en gammel til en ny museologi forholdsvis nyt. Og fundet peger på, at der i museumsunderviserens dialog og relation med folkeskolelæreren både træder noget frem af den nye museologi, for eksempel ved at invitere folkeskolelæreren til aktiv deltagelse under engangsbesøget. Men modsat også, at den gamle museologi fortsat har et fast tag i vanerne. Derfor kan folkeskolelæreren komme til at se til som tilskuer i et samarbejde, som ellers kunne være præget af et ligeværdigt og fagligt samarbejde, også selvom det er et kort et af slagsen.

Redskaber og inspiration

I undersøgelsen har jeg blandt andet arbejdet med tre centrale aspekter af brugerinddragelse, som præsenteret af Casper Hvenegaard Rasmussen⁴ og som er indtænkt i en kulturpolitisk kontekst. De tre aspekter er: *deltagelse*, *dialog* og *indflydelse* og kan kort præsenteres således:



Begrebet *brugerinddragelse* i sig selv, er jo egentlig let nok at forstå, men udførelsen af at inddrage en bruger kan ske på mange forskellige måder. Rasmussens tre aspekter af brugerinddragelse har i min undersøgelse givet et sprog for at undersøge og analysere min empiri, noget at tage udgangspunkt i. Hvad der også skete undervejs var, at det blev en form for konkret inspirationskilde. Så i stedet for kun at spørge mig selv *om* eller *hvor* der opstår aktiv deltagelse, så tog jeg mig selv i at undersøge; *hvordan* kunne der i engangsbesøget være mulighed for at arbejde med aktiv deltagelse?

I undersøgelsen har jeg også arbejdet med begrebet *samarbejde*. Hvor der på engelsk tilbydes en sproglig variation og nuancering af begrebet, her kan blot nævnes *collaboration*⁵ og *cooperation*⁶, så betegnes det hele på dansk ligesom bare som; samarbejde. Lige præcis i den oversættelse går der noget tabt, efter min mening, som også vil kunne tjene som inspiration til de kortere samarbejder, som arbejder med brugerinddragelse. I Nancy C. Roberts og Raymond Trevor Bradleys definition af samarbejde⁷ træder der nemlig en kreativitet og et fællesskab frem, som også har fortjent en plads ved bordet i forbindelse med engangsbesøgene. For det kan handle om, at der aftales et fælles formål eller en fælles ide med engangsbesøget, og at der mellem museumsunderviser og folkeskolelærer sker en gensidig forventningsafstemning og opgavefordeling.

Opfordring til museernes stærke netværk

Konsekvensen af, at der ikke tales nuanceret om brugerinddragelse og samarbejder, så det også virker naturligt at inkludere i engangbesøgene, bliver i værste fald at det ikke kommer til at ske i forbindelse med over 50% af museernes besøg via Skoletjenesten. At fortællingen om, at det ikke er praktisk muligt at anvende brugerinddragelse i engangbesøgene gives videre. Jeg lader dette være en opfordring til museerne og til Skoletjenesten, om at samle og dele forbilledlige erfaringer, tips, tricks, manualer, guides og hele undervisningsforløb, som kan bidrage til museernes strategier for brugerinddragelse og samarbejde i engangbesøgene. For også i det små er der en stor forskel der kan gøres, og som indeholder et læringspotentiale for museumsundervisere, folkeskolelærere og elever.

Denne artikel er skrevet på baggrund af kandidatspecialet *Brugerinddragelse i museernes engangbesøg* af Maria Leth, kandidatstuderende i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet, uddannet lærer og med 13 års erfaring fra skoleområdet.

Referencer

1. Skoletjenesten - videnscenter for eksterne læringsmiljøer. (2020). *Museumsundervisning anno 2020 - Fire hovedtendenser. Danske Museer*, årg. 33, s. 18-21.
2. Thorhauge, S. (2014). *Interface Learning - New goals for museum and upper secondary school collaboration* samt Knudsen, G.L. & Olesen M.B. (2016). *Museet i den åbne skole - Læring i partnerskabers udvikling af undervisningsforløb med anbefalinger til museer, skoler og kommuner*. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
3. Leth, M. (2023). *Brugerinddragelse i museernes engangbesøg*. Aalborg: Kandidat i Læring og Forandringsprocesser, Aalborg Universitet. Kandidatspeciale.
4. Rasmussen (2015). Brugerinddragelse og kulturpolitisk kvalitet. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 18(1), s. 81-100.
5. Fra Roberts, N.C. & Bradley, R.T. (1991) definition af *collaboration*: Collaboration is a temporary social arrangement in which two or more social actors work together

toward a singular common end requiring the transmutation of materials, ideas, and/or social relations to achieve that end (s. 212).

6. Fra Roberts, N.C. & Bradley, R.T. (1991): Although *cooperation* has a similar meaning - “working together to some end” - its definition lacks the transmutational and creative elements; cooperation’s roots term, *operate*, means simply to “bring about” and “to accomplish” (s. 225).
7. Roberts, N.C. & Bradley, R.T. (1991). Stakeholder Collaboration and Innovation: A Study of Public Policy Initiation at the State Level. *Journal of applied behavioral science*, vol. 27, s. 209-227.

Referenceliste

Referencehåndtering: APA-version 7

Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2018). Empiriske metoder. I K. Andreasen, P. Rasmussen, A. Rasmussen, A. A. Jensen, C. Ydesen, & O. Ravn, *At undersøge læring* (s. 125-148). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. (2. udgave). København: Lindhardt og Ringhof.

Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 581-600). København: Hans Reitzels Forlag.

Dysthe, O. (2021). Opportunities and challenges of dialogic pedagogy in art museum education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 9, A1-A36.
<https://doi.org/10.5195/dpj.2021.317>

Eriksen, L. (2023). Efter 111 besøg på et år: Danske museer har et kæmpe uforløst potentiale. *Politiken*.

Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 621-655). København: Hans Reitzels Forlag.

Holdgaard, N. & Stuedahl, D. (2021). Brugerinddragende museumsdesign. I: Jakobsen, L. S., Larsen, A.H. & Nørskov, V. (Red.), *Museologi mellem fagene* (s. 317-338). Aarhus Universitetsforlag.

ICOM - International Council of Museums. (2022, 24. august). *ICOM approves a new museum definition*. Lokaliseret 24. marts 2023 på:
<https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>

Knudsen, B. T. (2021). Oplevelsesøkonomi på museum. I: Jakobsen, L. S., Larsen, A.H. & Nørskov, V. (Red.), *Museologi mellem fagene* (s. 181-202). Aarhus Universitetsforlag.

Knudsen, G.L. & Olesen M.B. (2016). *Museet i den åbne skole - Læring i partnerskabers udvikling af undervisningsforløb med anbefalinger til museer, skoler og kommuner*. HistorieLab - Nationalt Videntcenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Knudsen, L.E. (2020). Introduktion. Om baggrund, bredde og sammenhæng i åben skole. I: Knudsen, G.L., Jensen, L.L., Thomsen, A.V. & Fredslund, M. (Red.), *Åben skole* (s. 9-25). Syddansk Universitetsforlag.

Kulturministeriet (2023a, 7. februar). *Kulturministeren skyder arbejdet med museumsreform i gang med stormøde*. Lokaliseret 24. marts 2023 på:
<https://kum.dk/aktuelt/nyheder/kulturministeren-skyder-arbejdet-med-museumsreform-i-gang-med-stormoede>

Kulturministeriet (2023b, 11. maj). *Kulturpolitisk redegørelse*. Lokaliseret 26. marts 2023 på:
[https://kum.dk/fileadmin/kum/1 Nyheder og presse/2023/Kulturpolitisk-redegoerelse TG.pdf](https://kum.dk/fileadmin/kum/1_Nyheder_og_presse/2023/Kulturpolitisk-redegoerelse_TG.pdf)

Kulturstyrelsen (2012). *Unges museumsbrug – En målgruppeundersøgelse af museernes unge brugere og ikke-brugere*. Lokaliseret 13. februar 2023 på:
[https://slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Museer/Fakta om museerne/Unges museumsbrug.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Museer/Fakta_om_museerne/Unges_museumsbrug.pdf)

Lynch, B. (2017). “Good for You, But I Don’t Care!” Critical Museum Pedagogy in Educational and Curatorial Practice. I: Mörsch, C., Sachs, A. & Sieber, T. (Red.), *Contemporary Curating and Museum Education* (s. 255-268).

Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 185-201). København: Hans Reitzels Forlag.

- McCall, V. & Gray, C. (2014). Museums and the 'new museology': theory, practice and organisational change. *Museum Management and Curatorship*, vol. 29(1), s. 19-35.
- Mcdonald, S. (2006). Expanding Museums Studies: An Introduction. I: Mcdonald, S., *A Companion to Museum Studies* (s.1-12). Blackwell Publishing.
- Olesen, M. B., & Knudsen, H. E. (2016). *Samarbejdsmodel for skole og museum: Fattiggård eller fjendeland*.
- Olsen, H. (2003). Kvalitative analysestrategier og kvalitetssikring: Tværgående tendenser i engelsksproget og skandinavisk kvalitativ metodelitteratur sammenholdt med Steinar Kvaales InterView. *Sociologisk Forskning*, 40(1), s. 68-103.
- Rasmussen, A. (2005): Dialektiske vinkler på socialisering. I: Laursen, E. m.fl. (red.): *Tanker til tiden*. Aalborg Universitetsforlag, s. 37-55.
- Rasmussen (2015). Brugerinddragelse og kulturpolitisk kvalitet. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 18(1), s. 81-100.
- Retsinformation (2014, 8. april). *LBK nr 358 af 08/04/2014 Bekendtgørelse af museumsloven*. Lokaliseret 24. marts 2023 på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/358>
- Retsinformation (2022, 5. oktober). *LBK nr 1396 af 05/10/2022. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret 24. marts 2023 på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Roald, T. & Køppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29, s. 86-99.
- Roberts, N.C. & Bradley, R.T. (1991). Stakeholder Collaboration and Innovation: A Study of Public Policy Initiation at the State Level. *Journal of applied behavioral science*, vol. 27, s. 209-227.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.

Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi: Et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Skot-Hansen, D. (2008). *Museerne i den danske oplevelsesøkonomi - når oplysning bliver til en oplevelse*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Szulewicz, T. (2020). Deltagerobservation. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 97-115). København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 33-63). København: Hans Reitzels Forlag.

Thorhauge, S. (2014). *Interface Learning - New goals for museum and upper secondary school collaboration*.

Thorhauge, S.: (2016, 30. maj). *AKSOM – Adoptionsklasser som grundlag for lærende partnerskaber mellem skoler og museer*. Lokaliseret 23. maj 2023 på: <https://www.folkeskolen.dk/laerer-til-laerer/aksom-adoptionsklasser-som-grundlag-for-laerende-partnerskaber-mellem-skoler-og-museer/3290390>

Thorhauge, S. (2021). Museet som læringsmiljø - museologi i et pædagogisk og didaktisk perspektiv. I: Jakobsen, L. S., Larsen, A.H. & Nørskov, V. (Red.), *Museologi mellem fagene* (s. 265-290). Aarhus Universitetsforlag.

Vergo, P. (1989). Introduction. I: Vergo, P. (Red.), *The New Museology* (s. 1-5). Reaktion Books.

Waidacher, F. (1997). Museology - why, where, when? *Nordisk Museologi*, vol. 2, s. 93-105.