DJES

DANISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

SELVPORTRÆTTER SOM FORSKNINGSMETODE

At skabe nye begyndelser gennem tegning

Louise Nabe-Nielsen,
Ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet og VIA University College

FORSKNINGSARTIKEL (FAGFÆLLEBEDØMT)
TEMANUMMER: Mærkelige Metoder
JANUAR 2026
PUBLICERET ONLINE

Kolofon

Redaktører
Miriam Madsen (chefredaktør), Maria Louise Larsen Hedegaard, Kim Holflod, Karina Kiær, Bea Møller Schmidt, Julie Reng Andersen, Katrine Mygind Bach & Simon Langkjær

Nummer
Årgang 4, nr. 2/2026, publiceret fortløbende

Artikeltype
Forskningsartikel (fagfællebedømt)

Adresse
Department for Education Studies
DPU, Aarhus University
Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV:
djes@edu.au.dk
https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index
ISSN: 2794-3445

Visuel Identitet
Puk Dam Sørensen

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

SELVPORTRÆTTER SOM FORSKNINGSMETODE

AT SKABE NYE BEGYNDELSER GENNEM TEGNING

Louise Nabe-Nielsen
Ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet og VIA University College

Abstract
I foråret 2024 fulgte jeg som en del af mit ph.d.-projekt en 8.-klasse under deres besøg på Skovgaard Museet i Viborg. Jeg var optaget af, hvilke erfaringer, eleverne gjorde sig i deres møde med P.C. Skovgaards værker. Efterfølgende havde jeg gruppesamtaler med flere af eleverne, hvor jeg valgte at inddrage en kunstbaseret forskningsmetode. Metoden bestod af nogle kunstneriske tegnerammer, der med mærkelige øjne og munde skulle være udgangspunkt for elevernes selvportrætter. Intentionen var, at eleverne gennem tegning kunne genbesøge kunstværkerne og i dette genbesøg kunne opleve og erfare kunstværket 'indefra'. I artiklen præsenterer jeg den kunstneriske tegneramme og baggrunden for at bruge den i forskning. Endvidere illustrerer jeg, hvordan elevernes tegninger og tilhørende tekster kan indgå i analyse og fortolkning, samt hvordan de kunstneriske tegnerammer med inspiration fra Hannah Arendt kan forstås som en mulighed for at skabe 'nye begyndelser'.

Nøgleord: Kunstbaseret forskningsmetode; tegning; nye begyndelser; kunsterfaring; Hannah Arendt.

Indledning

I mit forskningsprojekt undersøger jeg udskolingselevers møde med visuel kunst, idet jeg er særligt optaget af, hvilke erfaringer og refleksioner dette møde kan afføde hos eleverne. Jeg har fulgt en 8. klasse gennem et skoleår, hvor jeg sammen med klassens lærer har gennemført en række aktioner (Alrø & Hansen, 2017; Wells, 2009). I hver af disse aktioner har eleverne mødt kunstværker af en etableret kunstner, hvoraf nogle er nulevende og andre hører hjemme i 18-1900-tallet.

Under elevernes fysiske møde med kunstværkerne har jeg som deltagende observatør søgt at komme tæt på eleverne og få indsigt i de refleksioner og dialoger, som her viser sig (Krogstrup & Kristiansen, 2015). For at få flere perspektiver og nuancer på elevernes erfaringer, har jeg efter hver aktion haft filosofiske gruppesamtaler med mange af eleverne (Hansen, 2018). For at muliggøre at eleverne kunne genbesøge kunstværkerne og derved møde kunsten i mine samtaler, valgte jeg endvidere at inddrage en kunstnerisk forskningsmetode, som jeg har kaldt for *kunstneriske tegnerammer*. Disse rammer, der udgør en visuel begyndelse på en tegning, har ikke før været brugt i forskning, men er udviklet til brug i kunstneriske og filosofiske praksisser med børn og unge (Høiris, 2022; Nabe-Nielsen, 2023).

På baggrund af min brug af de kunstneriske tegnerammer i forskning, undersøger jeg i artiklen følgende spørgsmål:

Hvordan kan kunstneriske tegnerammer bruges som undersøgelsesmetode i forskning, hvordan kan de færdige tegninger indgå i analyse og fortolkning, og hvilke forskningsmetodiske perspektiver kan brugen af de kunstneriske tegnerammer føre med sig?

Indledningsvis præsenterer jeg det konkrete, fysiske kunstmøde, som fandt sted på en udstilling med værker af den danske guldaldermaler P.C. Skovgaard. Efterfølgende præsenterer jeg, hvordan min undersøgelse blev gennemført, hvad der ligger til grund for at bruge de kunstneriske tegnerammer i undersøgelsen, samt hvordan jeg konkret har brugt disse. Endvidere viser jeg, hvordan man på baggrund af elevernes tegninger og tilhørende tekster kan analysere og fortolke elevernes kunstmøder som eksistensbevægelser. I artiklens sidste del diskuterer jeg, hvad der får eleverne til at tegne samt hvordan deres tegninger kan forstås som nye begyndelser. Artiklen afrundes med et oprids af de kunstneriske tegnerammers relevans som forskningsmetode.

P.C. Skovgaard og kunstmødet

I foråret 2023 var jeg på Skovgaard Museet sammen med 8.y, deres lærer og en ekstern underviser (*SkovgaardMuseet*, u.å.). Jeg fulgte eleverne rundt på udstillingen med værker af P.C. Skovgaard og jeg iagttog, hvordan de lyttede til hinanden og snakkede om værkerne. På et tidspunkt fik de til opgave at vælge et værk, som de havde lyst til at undersøge nærmere. De skulle derefter stille sig foran værket og forestille sig, at de kunne træde ind i værket. Gennem forskellige kunstneriske øvelser arbejdede eleverne derefter med at undersøge og besøge deres valgte værk *indefra*.

Som deltagende observatør gik jeg rundt på museet sammen med eleverne, idet jeg fulgte deres bevægelser og blikke og lyttede til deres samtaler (Feilberg & Maul, 2019; Krogstrup & Kristiansen, 2015; Østergaard, 2017). Jeg lagde mærke til, at mange af eleverne fik skabt en særlig forbindelse til det værk, de havde valgt. Jeg så, hvordan nogle elever snakkede sammen, mens andre stod alene. Nogle pegede på detaljer i værket, mens andre beskrev naturen og omgivelserne, som om de så det inde fra værket. Det var disse forskellige erfaringer, oplevelser, udsagn og stemninger fra elevernes møde med kunstværkerne, som jeg gerne ville undersøge nærmere.

I den følgende uge havde jeg gruppesamtaler med flere af eleverne. På baggrund af mine observationer under elevernes møde med P.C. Skovgaards værker, valgte jeg at lade samtalen med eleverne handle om deres møder med de specifikke udvalgte kunstværker – fremfor med udstillingen som helhed.

Da jeg i mit projekt undersøger elevers erfaringer *i* mødet med kunst og ikke for eksempel deres refleksioner *om* mødet med kunst, er jeg som forsker interesseret i at være til stede, mens kunstmødet finder sted. Inspireret af den tyske hermeneutiker Hans-Georg Gadamer betragter jeg kunstmødet som en uafsluttet hændelse, det vil sige en hændelse, der ikke alene finder sted som et konkret, fysisk møde med kunst, men også er noget, der forstås og fortolkes over tid: "*(…) ethvert møde med kunstens sprog er et møde med en uafsluttet hændelse og er selv en del af denne hændelse.*" (Gadamer, 2004, s. 98). Som den danske filosof, idéhistoriker og teolog Dorthe Jørgensen beskriver, rummer kunsten et æstetisk "mere" der vækker til eftertanke, og netop dette er et udtryk for, at kunstmødet ikke blot er en afsluttet og afgrænset oplevelse (Jørgensen, 2008, s. 65).

Undersøgelse af elevers kunstmøde

Med afsæt i min forståelse af kunstmødet, ønskede jeg i mine samtaler med eleverne at skabe rum for, at de kunne genbesøge de valgte værker af P.C. Skovgaard, det vil sige genbesøge værkerne *indefra*.

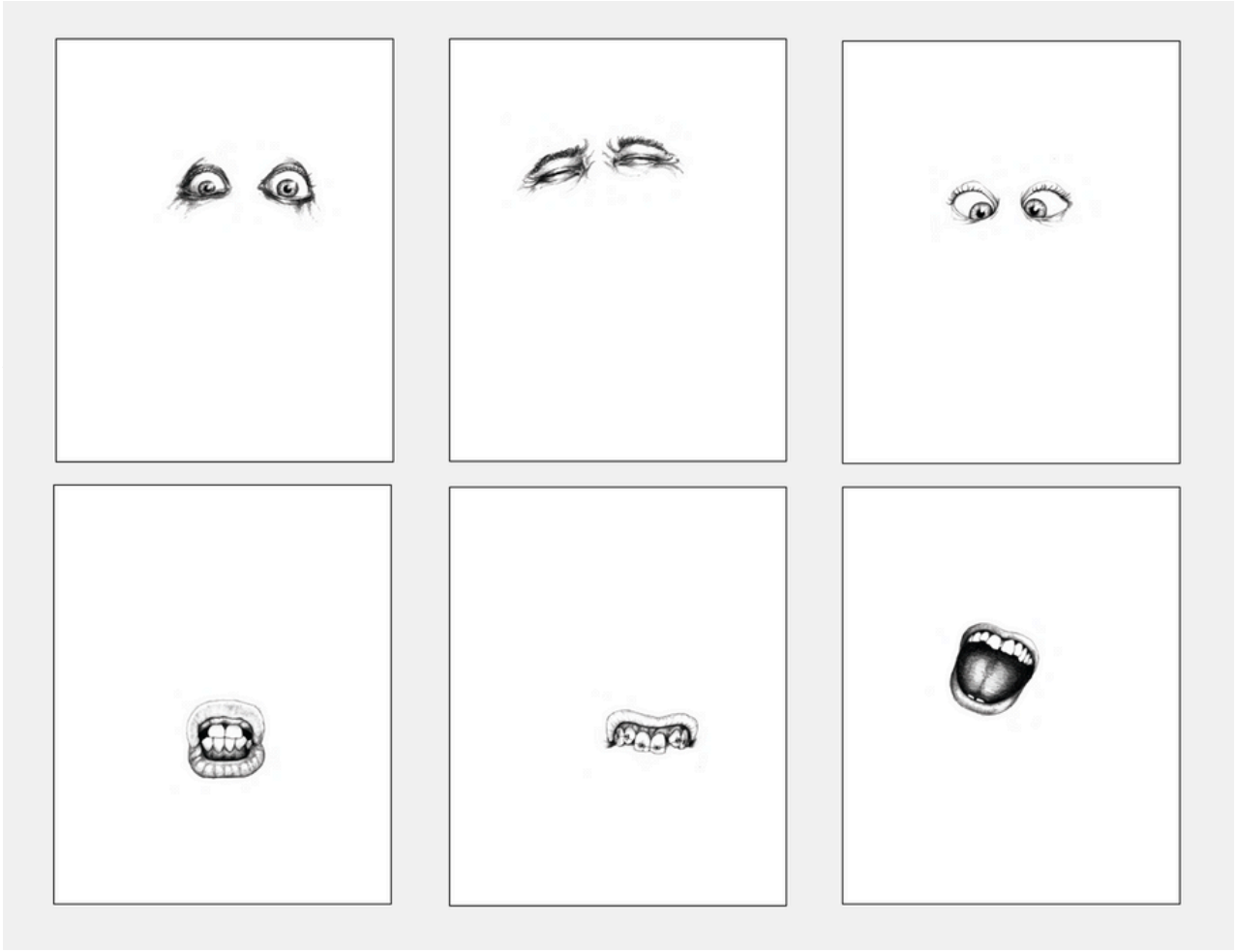
Jeg har i mine tidligere samtaler med eleverne brugt filosofiske samtaler. Det særlige ved den filosofiske samtale og det, der adskiller den fra for eksempel interviewet, er, at den rummer særlige muligheder for at komme tættere på den sag eller det fænomen, der undersøges, det vil sige på selve erfaringen. Som sådan kan den filosofiske samtale give eleverne mulighed for at udtrykke deres refleksioner, oplevelser og erfaringer om kunstmødet (Hansen, 2018; Houni, 2015; Nabe-Nielsen, 2019; Pihlgren, 2011; van Manen, 2014). Imidlertid ville jeg gerne skabe rum for, at eleverne også sanseligt og sensitivt kunne vende tilbage til selve det øjeblik, hvor de befandt sig *inde i* kunstværket, og hvor de oplevede værket indefra og her fornemmede og mærkede stemning, rum, omgivelser, lyd, lys osv. At undersøge et sted indefra, at forbinde sig med dette sted og udtrykke sig om de erfaringer, man her gør sig, kan blandt andet ske gennem en kunstnerisk praksis.

Ifølge den canadiske fænomenolog Max van Manen kan forskellige sprog skabe åbninger for, at vi kan (gen)besøge vores erfaringer: "(…) over the ages, human beings have invented artistic, philosophic, communal, mimetic and poetic languages that have sought to (re)unite them with the ground of their lived experience." (van Manen, 1997, s. 9). Det filosofiske sprog – og dermed også den filosofiske samtale – er én måde at forbinde sig med sine erfaringer på. En anden måde er gennem kunstens "sprog", og denne har, som det fremgår af kunstteori og kunstpædagogik, særlige muligheder for at åbne for andre perspektiver og refleksioner end det talte sprog, fordi der her gøres brug af andre former, mønstre, teknikker og redskaber (Atkinson & Baldacchino, 2024; Jørgensen, 2008). Når jeg derfor ønskede at inddrage en kunstnerisk praksisform i min undersøgelse, var det netop for at give eleverne et andet sprog at udtrykke sig igennem, men samtidig et sprog, som kunne forbinde dem med den kunst, de havde set. Ved hjælp af dette sprog ønskede jeg at åbne for, at eleverne kunne udtrykke stemninger, sansninger, fornemmelser, men også refleksioner og tanker. Som Jørgensen peger på, tænkes der også i en kunstnerisk praksis: "Derfor tænkes der i kunsten, men med andre midler og i andre mønstre end i videnskaben, og kunsten er af samme grund både udtryk for og anledning til erkendelse." (Jørgensen, 2008, s. 65).

På baggrund af mine overvejelser valgte jeg at inddrage nogle kunstneriske tegnerammer, som er udarbejdet af den danske billedkunstner Lho Høiris (2022). Med brug af disse skulle eleverne udarbejde selvportrætter og efterfølgende skrive små tekster. Tegninger og tekster skulle efterfølgende indgå som empirisk materiale i min undersøgelse.

Kunstneriske rammer

De kunstneriske rammer, som jeg valgte at bruge under mine samtaler med eleverne, forestiller øjne og munde. Et udvalg af disse ses i figur 1.



Figur 1. Der blev udvalgt ti kunstneriske rammer, som blev trykt i A3. Herover ses seks af disse rammer.

De kunstneriske rammer er udviklet af Lho Høiris med det formål at skabe en form, der inviterer til at tegne portrætter og karakterer. Høiris har som kunstunderviser selv brugt disse i en kunstnerisk praksis med unge, hvor formålet var at udvikle tegnefærdigheder (Høiris, 2022). De kunstneriske rammer er også brugt indenfor 'filosofi med børn og unge' i såvel udviklingsarbejde som i grundskolens praksis som en måde at åbne for elevers tanker på. Det er netop fra denne sammenhæng – og ofte i samarbejde med Høiris – at jeg selv har erfaringer med at bruge rammerne (Nabe-Nielsen, 2023).

Som forskningsmetodisk greb brugte jeg de kunstneriske rammer under mine samtaler med eleverne. Jeg bad først eleverne om at genkalde sig det kunstværk af P.C. Skovgaard, som de havde valgt under deres besøg på museet. Herefter fortalte jeg dem, at de skulle tegne sig selv som de *var*, da de stod *inde i værket*. Samtidig viste jeg dem de ti kunstneriske rammer, som jeg havde udvalgt og printet i A3. Jeg fortalte eleverne, at de skulle vælge ét ark, som de skulle tegne videre på, idet deres tegning skulle blive til en form for selvportræt. Jeg understregede, at tegningen ikke behøvede at ligne dem selv på en visuel, genkendelig måde, men at den skulle udtrykke noget om, hvem de var, mens de stod inde i

kunstværket. For eksempel kunne tegningen illustrere nogle særlige følelser, en stemning eller nogle tanker.

Næsten alle elever brugte lang på at kigge på de forskellige ark, inden de valgte et, som de efterfølgende skulle tegne videre på. Jeg havde bedt eleverne være stille, mens de tegnede. På denne måde var der ro og rammer for fordybelse.

Da eleverne var færdige med at tegne, bad jeg dem skrive en kort tekst, hvor de med ord skulle beskrive deres oplevelse inde fra værket. De skulle ikke reflektere over, hvordan det havde været at tegne, men skulle forblive i den sanselige og stemte tilstand og skrive ud fra denne. Disse tekster udgør en del af metoden, ikke som et selvstændigt materiale, men som en måde at nuancere og tilføje perspektiver til kunstmødet på.

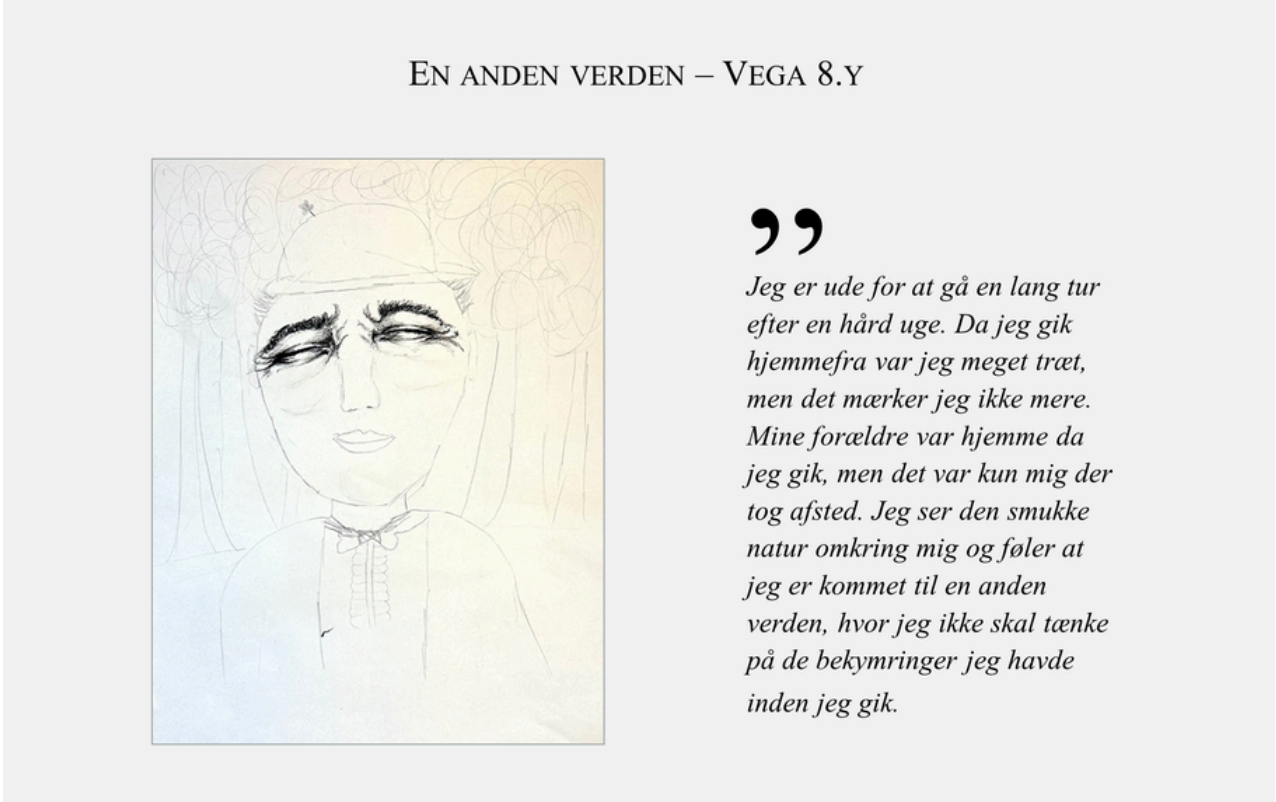
Som afslutning på de to kunstneriske arbejdsprocesser gennemførte jeg filosofiske samtaler med eleverne, hvor de udfoldede deres tanker inde fra værket yderligere.

Arbejdet med de kunstneriske rammer er forankret i den del af den kunstbaserede forskningstradition (arts-based research), som lægger vægt på tegning og mere specifikt den del, der inddrager tegning som en forskningsmetodisk undersøgelsesform (Bland, 2012; Everley, 2021; Fish, 2018; Forde, 2022; Hickey-Moody et al., 2021; Knowles & Cole, 2008; Leavy, 2015; Leitch, 2008; Murris & Thompson, 2016; Thomson, 2008; Willats, 2005; Yuen, 2004). I forskningslitteraturen beskrives denne tradition blandt andet som ”Participant-Made Art as Data” (Leavy, 2015, s. 241) og ”drawings as a method of data collection” (Yuen, 2004, s. 461).

Når jeg vælger at bruge de kunstneriske rammer skal det ses i lyset af den udfordring, der kan være, når børn og unge skal tegne. Som Hickey-Moody et al. (2021) beskriver, er det vigtigt, at tegneprocessen faciliteres på en måde, som også inkluderer børn, der ikke er vant til eller er fortrolige med at tegne. Hos Hickey-Moody et al. (2021) inviteres børn til at eksperimentere med farver, former, streger og så videre gennem en ”’identity’ lesson plan” (s. 23), hvorved det bliver tydeligt for børnene, at ”there is no right or wrong way of drawing feelings” (s. 23). Samme intention ligger til grund for mit valg af de kunstneriske rammer, idet disse rammer ansporer en retning og som sådan faciliterer, hvad der skal tegnes, og samtidig antyder, at tegningen ikke skal ligne eller være pæn.

Endvidere har jeg været inspireret af ”draw and write”-metoden, der oprindeligt blev udviklet indenfor sundhedsvidenskab, men siden er blevet brugt indenfor blandt andet pædagogisk forskning (Angell et al., 2015; Everley, 2021; Horstman et al., 2008). Ved at inddrage skrivning i tilknytning til tegning kan børnene både ”explain their drawings” (Everley, 2021, s. 34) og tilføre nye perspektiver gennem skriftsprog. Den samlede undersøgelse, hvor der gøres brug af både tegning og skrivning udgør et ”rigt” grundlag, hvormed undersøgelsen som helhed bliver ”enriched” (Porcellato et al., 1999, s. 74).

I figur 2 og 3 ses to udvalgte eksempler på selvportrætter og tilhørende tekst udarbejdet af Vega og Sofie fra 8.y. Med udgangspunkt i disse vil jeg præsentere nogle fortolkninger af, hvad der træder frem i elevernes kunstmøde samt undersøge og diskutere, hvilke muligheder de kunstneriske tegnerammer har som forskningsmetodisk greb.



Figur 2. Vegas selvportræt og tilhørende tekst.

SMITTET AF STEMNINGEN – SOFIE 8.Y

Jeg kiggede på ham. Jeg blev med ét super forvirret, han havde ik sagt noget. Men hans øjne fortalte alligevel alt. Men det var som om han snakkede et sprog som ikke var mit eget for jeg forstod alligevel intet. Stemningen omkring ham var lidt trist og mørk. Jeg blev hurtigt smittet af stemningen i rummet.

Figur 3. Sofies selvportræt og tilhørende tekst.

Eksistensbevægelser

Indenfor kunstbaseret forskningsmetode (*arts-based research*) findes flere forskere, der har arbejdet med analyse og fortolkning af "børnetegninger". Inspireret af disse og med afsæt i en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang, har jeg i min forskning arbejdet med tegninger forstået som udtryk for en måde, hvorpå elever kan forbinde sig med sted, stemning, rum, tid og udtrykke refleksioner over disse (Bland, 2012; Di Leo & Dileo, 1983; Nielsen, 2017, 2018; van Manen, 1997, 2014; Willats, 2005). I min analyse og fortolkning har jeg – begrundet i den hermeneutiske fænomenologi – valgt at inddrage andre dele af den kontekst, som elevernes tegninger indgår i. I det følgende refereres der til både elevernes tegninger, deres tekster samt til de kunstværker af P.C. Skovgaard, som eleverne genbesøgte.

Vega har valgt værket *Et siellandsk Landskab, hvortil Motivet er taget ved Fredensborg*, der er malet af P.C. Skovgaard i 1841 (Skovgaard, 1841). Maleriet forestiller et nordsjællandsk landskab med en markvej, græssende køer, bøgetræer og udkig til fjorden.

Sofie har valgt værket *Portræt af Niels Kristian Skovgaard 13 år gammel,* der er malet af P.C. Skovgaard i 1871. Dette værk forestiller P.C. Skovgaards søn, der sidder opstillet med øjnene rettet mod maleren og hånden placeret på bordet foran sig. Drengen er malet kort efter, at han mistede sin mor, Georgia.

De to malerier, som eleverne har valgt, er meget forskellige. Vegas maleri forestiller et landskab uden

mennesker, men med en storslået natur. Sofies maleri forestiller et portræt af en dreng, der sidder i opstillet position. Der er ingen natur og kun en ensartet mørk baggrund i dette værk.

I min undersøgelse er jeg særligt optaget af kunstmødet, det vil sige hvad der sker i elevernes møde med kunsten og hvilke erfaringer, de gør sig i dette møde. I de to valgte eksempler træder især elevernes eksistens og *eksistensbevægelser* frem.

På sin tegning (figur 2) står Vega placeret foran nogle træer. Hun har lukkede øjne og et smil om læben. Hun er klædt i tøj som levede hun i 1800-tallet. Hun beskriver, at hun *føler at [hun] er kommet til en anden verden* og at hun i denne verden *ikke skal tænke på de bekymringer [hun] havde inden [hun] gik*. På hendes tegning ser hun fredfyldt ud. Måske lukker hun øjnene, fordi hun netop nu står i *den smukke natur* – den natur, som vi kender fra Skovgaards maleri (Skovgaard, 1841). Hun fortæller også, at hun har haft *en hård uge* og at hun, inden hun gik, var *meget træt*.

Gennem tegning og tekst og med reference til maleriet af P.C. Skovgaard kan vi følge Vegas bevægelser, der både er bevægelser i *rum* og i *tid*. Vi følger hendes vej ind i kunstværket, som er en bevægelse i rum. For overhovedet at træde ind i værket, må Vega i sine forestillinger genbesøge Skovgaard Museet, hvor maleriet hænger og hvor hun ugen forinden stod foran værket. Idet hun befinder sig her, bevæger hun sig ind i kunstværket og stiller sig midt i *den smukke natur*, et sted, der opleves som *en anden verden*. Men hun har også forinden været til stede i sit hjem og hun beskriver, at hendes *forældre var hjemme da [hun] gik*.

Vega bevæger sig i forskellige rum, som alle på en måde er fraværende her og nu. Dette gør hun ved at bruge sin fantasi, idet fantasi netop kan forstås som det at kunne "se" ting, der ikke er til stede:

> *Imagination is the mental ability to visualize what may lie beyond the immediate situation and to "see" things that are not present. It is a central element of meaning creation in education – in the relationship between mental pictures and reality, between humans and the outside world, and between the past and the future. Imagination is a way of seeing, a happening in the here and now* (von Wright, 2021, s. 1).

De bevægelser, der hos Vega sker i rum, udfolder sig både mellem Vega selv og en ydre verden og mellem en forestillingsverden og virkelighed.

Som von Wright peger på, kan fantasien også skabe bevægelser i tid forstået som bevægelse mellem fortid og fremtid. Vega forbinder sig med kunstværket, hvilket kan forstås som et genbesøg i det øjeblik, hvor hun stod overfor værket på Skovgaard Museet. Hun bevæger sig også i historisk tid, idet hun træder ind i værket som levede hun i 1841. Samtidig er hendes egen "virkelige" nutid også med i hendes refleksioner, idet hendes beskrivelse af hendes *hjem*, hendes *forældre* og hendes *trathed* og *bekymringer* kan forstås som udtryk for noget, der udspiller sig her og nu.

De bevægelser i rum og tid, som finder sted og kommer til udtryk i Vegas tegning og tekst, kan forstås som udtryk for, at Vegas horisont "smelter sammen" med kunstværkets horisont. Denne horisontsammensmeltning, der i den filosofiske hermeneutik udgør en "egentlig erfaring" kan med Gadamers optik kun finde sted, fordi Vega "deltager" i værket:

> *(…) tilskuerens væren [er] bestemt af hans 'tilstedeværelse'. At være til stede er ikke blot at befinde sig sammen med noget, der tillige også er dér. Tilstedeværelse betyder deltagelse* (Gadamer, 2004, s. 121).

Også Sofie *deltager* i det værk, hun besøger, og i mødet med dette værk sker der en eksistensbevægelse. Sofie beskriver, jf. figur 3, at hun bliver *smittet* af den *triste* stemning, hvilket også kommer til udtryk i hendes øjne. Samtidig beskriver hun, at hun bliver *forvirret*, måske fordi drengens sprog *ikke [er hendes] eget*, men alligevel fortæller hans *øjne alt*. Oplevelsen er kompleks og forvirrende, og måske er det derfor, at hendes mund har en nærmest neutral eller usikker fremtoning. Mens Vegas eksistensbevægelse især knytter sig til rum og tid, er Sofies eksistensbevægelse mere eksplicit knyttet til stemning og følelser. I hendes møde med kunsten og det rum, som denne skaber, kan hun mærke en stemning og hun oplever, at stemningen smitter hende. Samtidig føler hun sig forvirret og oplever en form for uklarhed i drengens sprog. Til forskel fra Vega beskriver Sofie ikke, hvor hun kommer fra eller hvad der skete før hun trådte ind i kunstværket. Men at det er *hendes* oplevelse, understreges af hendes tegning, hvor hun har tegnet sig selv iført tørklæde – en beklædningsdel hun også bruger til daglig.

De to eksempler i figur 2 og 3 viser noget væsentligt om elevernes kunstmøder, nemlig at der i dette møde sker nogle eksistensbevægelser. Hvad enten bevægelserne sker i tid, rum eller som en form for indre bevægelse, er der tale om, at de finder sted i "mellemverdenen" (Jørgensen, 2014, s. 727). Med Jørgensens forståelse kan mellemverden beskrives som et erfaringsrum *mellem* eleverne og kunstværkerne. Erfaringer i mellemverdenen er sensitive, fordi de er erfaringer af kunstværkernes merbetydning (Jørgensen, 2014). Eksemplerne viser, at eleverne ikke bare var observerende på afstand af værkerne, men at de var til stede som "deltagere" i værket (Gadamer, 2004). Samtidig er værket netop ikke kun et motiv, en form, farve eller et udstillet objekt, men rummer som beskrevet et æstetisk *mere*. Dette *mere* erfarer eleverne, og deres arbejde med at tegne sig selv ind i værkerne er netop et eksempel på, hvordan erfaringerne kan finde form og komme til udtryk.

Flere andre perspektiver ville kunne udledes af de to eksempler, og inddrager man endnu flere aspekter omkring konteksten, ville analysen også kunne omhandle andre aspekter, for eksempel som man kender det fra psykologisk forskning, hvor tegning bruges indenfor blandt andet adfærds- og udviklingspsykologi (Nielsen, 2017). Imidlertid er pointen her, at tegninger – og ord, som er tæt forbundne med tegningerne som for eksempel elevernes korte tekster – udsiger noget væsentligt om eleverne og deres kunsterfaringer og som sådan kan udgøre et særegent empirisk materiale med værdi i analyse og fortolkning.

At gribe det mærkelige – et forskningsmetodisk udgangspunkt

Det, der kendetegner kunstbaserede forskningsmetoder er, at der inddrages og anvendes kunstneriske arbejdsformer i forskningsprocessen (Hickey-Moody, 2021; Leavy, 2015, 2018). I nærværende sammenhæng er det eleverne, der arbejder kunstnerisk gennem tegning, men forud for dette har en billedkunstner skabt nogle kunstneriske rammer. Selvom der som sådan indgår flere kunstneriske processer i den metode, som er anvendt, vil jeg i det følgende alene undersøge potentialet i de kunstneriske tegnerammer, som er blevet brugt i min forskning, jævnfør figur 1.

Øjnene og mundene på de kunstneriske rammer er ikke pæne eller harmoniske, men fremstår "mærkelige", idet de afviger fra, hvordan øjne og munde oftest ser ud. Der er skævheder, uensartetheder, placeringen på papiret er asymmetrisk og i det hele taget fremstår øjnene og mundene som anderledes end hvad der er normen. Det mærkelige eller anderledes ved øjnene og mundene kan med inspiration fra den filosofiske hermeneutik beskrives som en form for "fremmedhed" (Gadamer, 2004, s. 281). Ifølge Gadamer er forholdet mellem tekst og nutid et spændingsforhold, idet teksten udgør en form for historisk overlevering, hvis indhold kan forekomme fremmed for os i nutiden (s. 184, 292). Denne tænkning kan i nærværende sammenhæng udfoldes og forstås som en spænding mellem de kunstneriske rammer og eleverne, netop fordi rammerne forekommer fremmed og anderledes for eleverne, hvis opgave er at tegne med afsæt i rammerne.

At eleverne faktisk begynder at tegne – og endda fordyber sig i denne proces – skyldes formentlig flere forhold. Bliver vi i den filosofiske hermeneutik, kan vi tale om, at også et andet spændingsforhold gør sig gældende, nemlig en spænding mellem "fremmedhed og fortrolighed" (s. 281). Selvom rammernes øjne og munde er fremmede for eleverne og deres forståelseshorisont, er der alligevel tale om nogle udtryk, som er genkendelige og som dermed gør eleverne fortrolige med rammerne. De forskellige udtryk som ses i figur 1 kan fortolkes som blandt andet forbavselse, bekymring, glæde, sammenbidthed og begejstring. Der er ikke tale om entydige udtryk, men om antydninger, som kan fortolkes på forskellige måder. Når eleverne vælger en ramme og efterfølgende giver sig i kast med at tegne, kan det ses som udtryk for, at eleverne balancerer mellem fremmedhed og fortrolighed, og at de oplever rammerne som en åbning, hvorigennem de kan forstærke nogle følelser, tanker eller fortællinger, som knytter sig til dem selv og deres kunstmøde.

Endnu et spændingsforhold kan udfoldes i forsøget på at forstå, hvad der inviterer eleverne til at tegne. Dette spændingsforhold udspiller sig mellem retning og frihed, hvilket skal forstås som selve det visuelle grundlag, som øjnene og mundene udgør. Et blankt papir giver principielt stor frihed, men det er en kunstpædagogisk pointe, at det ikke opleves sådan. Tværtimod er det kendetegnende for skabende processer i såvel kunsten som i for eksempel skolen, at de ofte gennemføres med afsæt i en materiel, idémæssig eller formmæssig begrænsning eller ramme (Bornedal, 1989; Montgomery-Whicher, 2016). Retningen i de kunstneriske rammer viser sig visuelt som nogle streger, former, udtryk og mere konkret som øjne og munde, og med disse inviteres eleverne til at *tegne videre*. At der

samtidig er tale om skæve, skøre, mærkelige øjne og munde understreger friheden i rammerne, idet der hermed netop antydes, at tegningerne ikke skal udarbejdes med ønsket om at opnå eller vise tegnetekniske eller formmæssige idealer, men derimod gerne må være grimme, skæve, skøre eller hvad der ellers trænger sig på. Med dette understreges endvidere, at der ikke kræves særlige tegnefærdigheder for at kunne arbejde med de kunstneriske rammer, hvilket er en pædagogisk pointe, særligt når man vil have unge og voksne til at tegne (jf. Hickey-Moody et al., 2021). At elever i 8. klasse ikke kan eller vil tegne, har jeg netop oplevet flere gange, og i det lys er det interessant, at de i nærværende sammenhæng – idet de ser og vælger en af de kunstneriske tegnerammer – meget umiddelbart griber opgaven og tegner, vel at mærke på en måde, hvor de lader sig gribe af de mærkelige udtryk og giver sig tid til at undersøge og udfolde deres følelser, stemninger og refleksioner igennem tegningen.

Nye begyndelser – forskningsmetodiske perspektiver

Elevernes fordybelse og arbejde i den kunstneriske tegneproces kan med den filosofiske hermeneutik forstås som "horisontsammensmeltning". Med dette er der ikke tale om, at eleverne blot lader sig forføre af de valgte øjne og glemmer eller ignorerer sig selv, men heller ikke, at øjnene blot underkastes deres "egne målestokke". Igennem tegningen udtrykker eleverne noget *mere*, noget som ikke kun udgør en sum af de kunstneriske rammer og dem selv, men er derimod noget, som bringer flere og nye perspektiver og refleksioner frem (Gadamer, 2004, s. 290–292). Dette *mere* er netop det, der i en forskningssammenhæng gør det relevant at inddrage tegning, fordi eleverne ikke blot udfylder felter som i en malebog, men netop former og udtrykker nogle perspektiver af merbetydning.

Som beskrevet i analysen kan dette mere i elevernes tegninger fortolkes som et udtryk for eksistensbevægelser, hvor eleverne gennem brug af fantasi møder kunsten forskellige steder. Den horisontsammensmeltning, som er beskrevet ovenfor og som kommer til udtryk i elevernes tegninger, kan i en metodisk forståelsesramme beskrives som nye begyndelser. Her sigtes der mod det, som den tyske filosof Hannah Arendt (1906-1975) beskriver som fødthed eller natalitet og som ifølge Arendt angår en iboende evne, vi alle har:

> *Den begyndelse, som enhver fødsel udløser, kan kun træde i kraft, fordi den nyankomne besidder evnen til at begynde på noget nyt, det vil sige handle. Hvis man forstår handling som initiativ, som dét at sætte en begyndelse, så gemmer der sig i alle former for menneskelig aktivitet et element af handling og dermed af fødthed* (Arendt, 2007, s. 38).

Elevernes tegninger kan forstås som udtryk for nye begyndelser, idet eleverne igennem tegningen og den tilhørende tekst udtrykker nogle bevægelser og forestillinger, som ikke tidligere har fundet sted. At beskrive disse som nye begyndelser begrundes i, at eleverne netop forbinder sig *selv* med deres *omverden,* hvad enten denne omverden er den historiske kontekst i kunstværkerne, deres besøg på kunstmuseet eller deres fortid, forældre og hjem. Det er altså ikke tegningen i sig selv, men derimod det, som tegningen udtrykker eller fortæller, der udgør en ny begyndelse. Korsgaard udfolder Arendts

begreb om natalitet og nye begyndelser, idet han med reference til Wagenschein beskriver, at pædagogikkens opgave må være at finde de eksempler og øvelser, hvormed eleverne opnår "(…) en følelse af *indtræden*", fordi der med denne kan skabes "meningsfulde forbindelser mellem eleverne og verden" (Korsgaard, 2024, s. 70–71). Gennem valg af eksempler og øvelser kan man altså pædagogisk set skabe mulighed for, at eleverne kan *indtræde*, det vil sige *sætte en begyndelse*.

Samme bestræbelse ligger også til grund for min brug af de kunstneriske tegnerammer i forskningen, idet intentionen netop har været at finde den "øvelse", der muliggør, at eleverne kan indtræde i deres valgte kunstværk og i dette møde kan skabe nye begyndelser. Dette er imidlertid kun muligt, hvis man som forsker – med Arendts egne ord – ikke kontrollerer det nye:

> *Vores håb hænger altid på det nye, som enhver generation bringer med sig; men netop fordi vi kun kan fundere vores håb på dette, ødelægger vi alt, hvis vi forsøger at kontrollere det nye på en sådan måde, at vi, de gamle, kan bestemme, hvordan det skal se ud* (Arendt, 2021, s. 27).

At eleverne faktisk skaber nye begyndelser, hvor de forbinder sig med deres omverden på en ny måde, ses i deres tegninger og tekster. Det bør dog understreges, at såvel min formulering af opgaven som de kunstneriske rammer i sig selv ansporer eleverne i en bestemt retning, og som sådan ville andre metoder have muliggjort andre "begyndelser". Denne pointe understreges også hos blandt andet Barone & Eisner: "the maker and the tools that the maker uses has a profound impact on who we become" (s. 5). Dog tyder elevernes tegninger på, at de i arbejdet har oplevet en vis frihed til at undersøge og forme den retning, som trængte sig på for dem, og at de som sådan ikke har oplevet kontrol i den forstand, som Arendt advarer imod.

Kunstneriske tegnerammer som ny forskningsmetode?

I disse år udvikles der mange nye kunstbaserede forskningsmetoder, herunder mange som handler om tegning (Everley, 2021; Fish, 2018; Forde, 2022; Hickey-Moody et al., 2021; Leavy, 2015; Murris & Thompson, 2016; Nielsen, 2017).

I artiklen er præsenteret et eksempel på, hvordan elevers tegninger kan udarbejdes i selve forskningen med det formål at bidrage til forskningen. Barone & Eisner (2012) beskriver, hvordan kunstbaseret forskning kan forstås som måder "that "makes new worlds"" (s. 24), hvormed menes, at forskningen ikke blot undersøger noget eksisterende, men også er en måde, hvorpå verden skabes i selve forskningsprocessen. Det samme gør sig gældende hos Leavy (2015), der ser kunstbaseret forskning som en måde, hvorigennem mening ikke blot reflekteres, men også skabes. Med forståelsen af elevernes tegninger som udtryk for nye begyndelser, der netop udformer sig i forskningen, kan de kunstneriske tegnerammer ses som et bidrag til en world-making forskningsmetodologi.

Når elever tegner, forbinder de sig med deres erfaringer og udtrykker samtidig sig selv i disse forbindelser. Dette ses tydeligt i de selvportrætter, som Sofie og Vega har udarbejdet, men kan også

ses i tegninger mere generelt (Murris & Thompson, 2016). I denne forstand er det relevant at arbejde med tegninger i forskning, hvor man undersøger deltagernes erfaringer og forbindelser til omverdenen. Når det endvidere er relevant at bruge kunstneriske tegnerammer – hvad enten de illustrerer øjne, munde eller noget andet – skyldes det, at disse rammer netop rummer en spænding mellem fremmedhed og fortrolighed, og mellem retning og frihed, og at rammerne med disse spændinger netop kan inspirere og invitere til at lade sig udforme.

At bruge kunstneriske tegnerammer kan altså skabe åbninger for, at elever – eller andre – vil og kan tegne og igennem tegningen forbinde sig med verden. En sådan tegneproces kræver ikke særlige tegnefærdigheder af hverken deltagere eller forsker, og på denne vis er de kunstneriske tegnerammer en tilgængelig måde, hvorpå man kan inddrage tegninger i sin forskning.

Abstract
In the spring of 2024, as part of my PhD project, I followed an 8th-grade class during their visit to the Skovgaard Museet in Viborg. My focus was on the experiences the students had when encountering the works of P.C. Skovgaard. Subsequently, I engaged in group dialogues with several of the students, incorporating an arts-based research method. This method involved artistic drawing frames featuring unusual eyes and mouths, which served as the starting point for the students' self-portraits. The intention was that, through drawing, the students could revisit the artworks and, in doing so, experience and engage with them 'from within.' This article presents the artistic drawing frame and the rationale for using it in research. Furthermore, it illustrates how the students' drawings can be included in analysis and interpretation, and how, inspired by Hannah Arendt, the artistic drawing frames can be understood as a means of creating 'new beginnings'.

Referencer

Alrø, H., & Hansen, F. T. (Red.). (2017). *Dialogisk aktionsforskning—I et praksisnært perspektiv.* Aalborg Universitetsforlag.

Angell, C., Alexander, J., & Hunt, J. A. (2015). 'Draw, write and tell': A literature review and methodological development on the 'draw and write' research method. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 17–28. https://doi.org/10.1177/1476718x14538592

Arendt, H. (2007). *Menneskets vilkår.* Gyldendal.

Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken—Og andre pædagogiske tekster.* Klim.

Atkinson, D., & Baldacchino, J. (2024). Revisiting Art's Education. *The International Journal of Art & Design Education*, 43(3), 338–342. https://doi.org/10.1111/jade.12529

Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts Based Research.* Standford University.

Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: Applied imagination. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 235–242. https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.717432

Bornedal, P. (1989). Intentionalitet og kunstnerisk skaben. *K & K*, 16(64), 86–99. https://doi.org/10.7146/kok.v16i64.20553

Di Leo, J. H., & Dileo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings.* Brunner/Mazel.

Everley, S. (2021). *Using creative arts-based research methods in school settings: Understanding and empowering children and young people.* Routledge.

Feilberg, C., & Maul, J. (Red.). (2019). *Kvalitative iagttagelser: At forstå, undersøge og udrede mennesker på et eksistentiel-fænomenologisk grundlag.* Universitetsforlag.

Fish, B. J. (2018). Drawing and Painting Research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 336–354). The Guilford Press.

Forde, S. D. (2022). Drawing your way into ethnographic research: Comics and drawing as arts-based methodology. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(4), 648–667. https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1974929

Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik.* Systime.

Hansen, F. T. (2018). Facilitering af fænomenologiske undringssamtaler. I H. Alrø, L. Billund, & P. N. Dahl (Red.), *Dialogisk procesfacilitering.* (s. 121–139). Universitetsforlag.

Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M., & Florence, E. (2021). *Arts-Based Methods for Research with Children.* Springer International Publishing.

Horstman, M., Aldiss, S., Richardson, A., & Gibson, F. (2008). Methodological Issues When Using the Draw and Write Technique With Children Aged 6 to 12 Years. *Qualitative Health Research*, 18(7), 1001–1011.

Houni, P. (2015). How Socratic Dialogue Encourages People to Talk? A Dialogue Example about Friendship. I M. N. Weiss (Red.), *The Socratic handbook* (s. 311–322). Lit-Verlag.

Høiris, L. (2022). *Portræt workshop.* https://www.facebook.com/photo/?fbid=1345180354284837&set=a.503055555163992

Jørgensen, D. (2008). Tanken i værket. Til Bettina Winkelmanns billedserie Troens Mønstre—Livets Mønstre. I *Aglaias dans: På vej mod en æstetisk tænkning* (s. 63–66). Aarhus Universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2014). *Den skønne tænkning: Veje til erfaringsmetafysik – religionsfilosofisk udmøntet.* Aarhus Universitetsforlag.

Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Red.). (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* Sage Publications.

Korsgaard, M. T. (2024). Hannah Arendt—Natalitet. *Kvan*, 62–72.

Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation.* (2. udgave.). Hans Reitzel.

Leavy, P. (2015). *Method meets art. Arts-based research practice* (Second edition.). The Guilford Press.

Leavy, P. (Red.) (2018). *Handbook of arts-based research.* The Guilford Press.

Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. I P. Thomson (Red.), *Doing visual research with children and young people* (s. 37–58). Routledge.

Montgomery-Whicher, R. (2016). Drawing to Attention. I M. van Manen (Red.), *Writing in the Dark. Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry* (s. 28–47). Taylor and Francis.

Montgomery-Whicher, R. (2022). *The phenomenology of observation drawing: Reflections on an enduring practice.* Routledge.

Murris, K. S., & Thompson, R. (2016). Drawings as imaginative expressions of philosophical ideas in a Grade 2 South African literacy classroom. *Reading & Writing*, 7(2), 1-e11. https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.127

Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen: Undervisningens rum for undren.* Hans Reitzel.

Nabe-Nielsen, L. (2023). Dialog, kunst og tænkning – deltagelsesmuligheder i filosofi med børn. *Liv i skolen*, 2, 34–45.

Nielsen, A. M. (2017). Børnetegning som æstetisk objekt. *Passepartout.*

Nielsen, A. M. (2018). Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv—Kontemplativ undervisning som eksempel. I L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt.* (s. 63–87). Samfundslitteratur.

Pihlgren, A. S. (2011). *Sokratiske samtaler i undervisningen.* Frydenlund.

Porcellato, L., Dugdill, L., Springett, J., & Sanderson, F. H. (1999). Primary schoolchildrens' perceptions of smoking: Implications for health education. *Health Education Research*, 14(1), 71–83. https://doi.org/10.1093/her/14.1.71

Skovgaard, P. C. (1841). *Et siellandsk Landskab, hvortil Motivet er taget ved Fredensborg.* https://www.skovgaardmuseet.dk/media/1106/19985.jpg

SkovgaardMuseet. (u.å.). Hentet 9. december 2024, fra https://www.skovgaardmuseet.dk/undervisning/udskoling/romantik-og-guldalder/

Thomson, P. (Red.). (2008). *Doing visual research with children and young people.* Routledge.

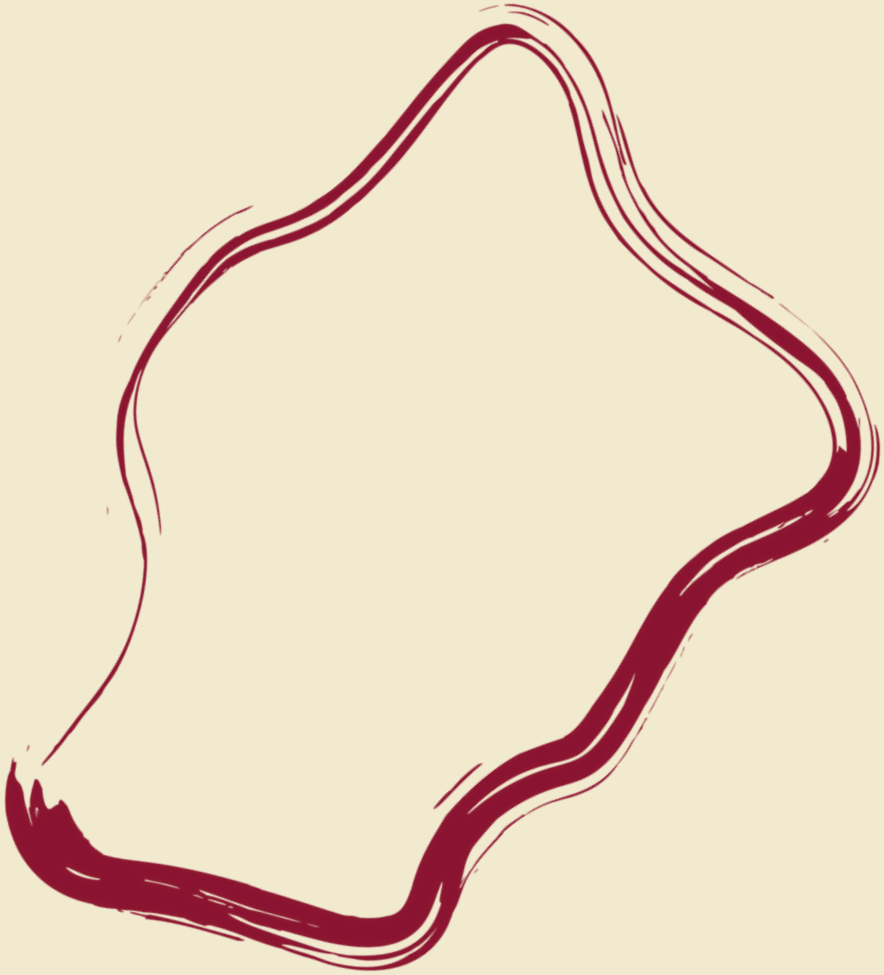
van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy* (2. ed.). Althouse Press.

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (Bd. 13). Routledge.

von Wright, M. (2021). Imagination and Education. I *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1487

Wells, G. (2009). Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (s. 50–61). SAGE.

Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawings.* L. Erlbaum Associates.

Yuen, F. C. (2004). "It was fun…I liked drawing my thoughts": Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461–482. https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950032

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser.* (s. 27–45). Hans Reitzel.