



DJES

DANISH JOURNAL OF
EDUCATION STUDIES

Temanummer: Mærkelige Metoder

ÅRGANG 4, NUMMER 1

Udgivet oktober 2026

Kolofon

Gæsteredaktion

Kim Holflod, Karina Kiær, Miriam Madsen, Julie Reng Andersen, Katrine Mygind Bach,
Simon Langkjær & Maria Vestergaard

Nummer

Årgang 4, nr. 1/2026

Adresse

Afdeling for Uddannelsesvidenskab
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 1642400 København NV:
djes@edu.au.dk
<https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index>
ISSN: N/A

Visuel Identitet

Puk Dam Sørensen

Dette værk er licenseret under en Creative
Commons Kreditering 4.0 International-licens



Indholdsfortegnelse

01	Mærkelige Metoder <i>Forord af Kim Holflod, Karina Kær & Maria Vestergaard</i>	6-11
02	Selvportrætter som forskningsmetode At skabe nye begyndelser gennem tegning <i>Forskningsartikel af Louise Nabe-Nielsen</i>	12-27
03	Modstand mod metoder Når børn og unges afvisninger, omgælder og undvigelser i forskning bliver vidensgenererende <i>Forskningsartikel af Sofie Sanzøet & David Thore Gravesen</i>	28-44
04	Monstrøse Medieringer <i>Forskningsartikel af Connie Svabo & Katrine Bergkvist Borch</i>	45-62
05	Prismer - en metode til at begribe det, der er svært at begribe <i>Forskningsartikel af Anne Mia Steno</i>	63-75
06	Metaforanalyse i organisationspædagogisk forskning Konstruktioner af en videnøkologi for læreruddannere i naturfag <i>Forskningsartikel af Karina Kær, Thomas R. S. Albrechtsen & Connie Svabo</i>	76-91
07	Mit digt er min stemme <i>Digtsuite af Klaus Thestrup</i>	92-108

Mærkelige Metoder

Dette temanummer handler om metoder, der på den ene eller anden måde træder uden for det velkendte. Om metoder, der undersøger, eksperimenterer, sanser, skaber og afprøver andre veje til at skabe viden. Vi har valgt at kalde dem mærkelige metoder, ikke nødvendigvis fordi alle metoderne i dette nummer er mærkelige, eller fordi mærkelighed i sig selv er et kvalitetskriterium, men fordi de på forskellig vis udfordrer forestillinger om, hvordan forskning, udvikling og praksis kan undersøges og gennemføres.

At træde ved siden af det velkendte

Hvad tæller som en legitim forskningsmetode? Og hvad sker der, når de fænomener, vi ønsker at undersøge, ikke uden videre lader sig indfange gennem interview, observation, spørgeskemaer eller andre mere veletablerede metodiske greb? I takt med at uddannelsespraksisser bliver stadig mere komplekse, distribuerede, digitale og sociomaterielle, opstår der også et behov for at genbesøge og gentænke de metoder, hvormed vi forsøger at forstå dem (Back & Puwar, 2012; Lury & Wakeford, 2012). Det kan betyde, at vi som forskere må tage det metodisk uvante, eksperimenterende og måske ligefrem mærkelige alvorligt.

Det "mærkelige" skal her ikke forstås som metodisk tilfældighed eller som et opgør med systematik og forskningsmæssig stringens. Snarere peger det på en metodologisk opmærksomhed på, at forskningsmetoder ikke nødvendigvis kan fastlægges uafhængigt af de fænomener, de skal gøre det muligt at undersøge. Metoder må nogle gange udvikles, bøjes, kombineres eller opfindes, fordi det, vi ønsker at undersøge, overskrider de kategorier og grænser, som mere traditionelle metoder bygger på (Lury & Wakeford, 2012).

Denne forståelse finder genklang i Lury og Wakefords (2012) begreb om "inventive methods". Her er udgangspunktet, at metoder ikke blot er neutrale instrumenter, som forskeren anvender til at registrere en allerede eksisterende social virkelighed. Metoder er også med til at forme det, der bliver muligt at se, følge og vide. Lury og Wakeford retter derfor opmærksomheden mod metodiske devices, der ved første øjekast ikke nødvendigvis fremstår som konventionelle forskningsmetoder: anekdoten, listen, fotografiet, mønstret, probes, skærmen og forskellige teknologiske artefakter (Lury & Wakeford, 2012). Spørgsmålet bliver dermed ikke alene, hvilken metode der bedst kan repræsentere et fænomen, men også hvad en bestemt metode gør muligt, hvad den sætter i bevægelse, og hvilken virkelighed den gør tilgængelig for undersøgelse.

En beslægtet bevægelse findes hos Back og Puwar (2012), som med begrebet live methods argumenterer for metodiske tilgange, der bedre kan følge en social verden præget af bevægelse, sanselighed, teknologi og foranderlighed. Deres ambition er en mere artful og metodisk opfindsom sociologi, som ikke på forhånd reducerer det sociale til det, som eksisterende metoder er i stand til at registrere (Back & Puwar, 2012). Metoder må kunne bevæge sig med deres felt og være sensitive over for de relationer, materialiteter, stemninger, rytmer og hændelser, der opstår undervejs.

Hvad bliver muligt at få øje på?

At tale om “mærkelige metoder” kan således fungere som en produktiv provokation. Det inviterer til at spørge, hvorfor nogle metoder umiddelbart genkendes som videnskabelige, mens andre kræver yderligere forklaring og legitimering. Shadowing, platform shadowing, walking methods, visuelle og kunstbaserede metoder, mapping samt metodiske eksperimenter med genstande, materialiteter og digitale spor kan ved første øjekast forekomme mindre konventionelle. Set i lyset af perspektiverne på inventive og live methods kan sådanne greb imidlertid forstås som forsøg på at udvikle metoder, der er responsive over for de fænomener og verdener, forskningen undersøger (Back & Puwar, 2012; Lury & Wakeford, 2012).

Det afgørende spørgsmål bliver derfor måske ikke: Er dette en rigtig metode? men snarere: Hvad gør denne metode muligt at få øje på, som vi ellers ikke ville kunne se? Og lige så vigtigt: Hvad bringer metoden selv med sig ind i mødet med det fænomen, vi ønsker at forstå? Spørgsmålene forskyder opmærksomheden fra metode som et neutralt redskab til metode som en aktiv del af forskningsprocessen og af den viden, der bliver mulig at skabe.

Her ligger samtidig en metodologisk forpligtelse. Metodisk opfindsomhed betyder ikke, at alt kan være metode. Tværtimod skærper eksperimenterende metoder behovet for transparens, refleksivitet og etisk opmærksomhed. Når metoder ikke kan legitimeres alene gennem deres placering i en etableret metodisk tradition, må forskeren tydeligere kunne redegøre for, hvorfor netop dette greb er relevant, hvordan det producerer empirisk materiale, hvilke relationer det etablerer, og hvilke blinde vinkler det samtidig skaber.

“Mærkelige metoder” kan på den måde betegne en metodologisk åbenhed over for, at de fænomener, vi ønsker at undersøge, kan kræve andre måder at følge, sanse, registrere og skabe viden på (Back & Puwar, 2012; Lury & Wakeford, 2012). Frem for at vælge metoden først og derefter tilpasse verden til den, kan udgangspunktet være det modsatte: at lade det, vi ønsker at undersøge, udfordre vores metodiske vaner. Måske begynder metodisk udvikling netop dér, hvor vores eksisterende metoder ikke længere helt slår til. Metoder er aldrig blot teknikker til at indsamle eller analysere data. De er også måder at stille spørgsmål på, rette opmærksomheden et bestemt sted hen og gøre noget synligt, mærkbart eller tænkeligt (Mazzei, 2021). Valget af metode har derfor betydning for, hvilken viden der overhovedet kan komme til syne. Når vi prøver noget andet, kan vi også få øje på noget andet (Barad, 2007).

Det metodiske andet

Det er dette metodiske andet, vi er optagede af i temanummeret. Hvad sker der, når forskeren ikke alene interviewer, observerer, måler eller analyserer, men også leger, skaber, sanser, skriver, tegner, improviserer, spekulerer eller eksperimenterer? Hvad sker der, når kunst, æstetik, poesi eller nye teknologier ikke blot bliver genstand for forskning, men også indgår i selve den måde, vi undersøger på (Leavy, 2015)? Og hvad kan der opstå, når vi tør udvikle og følge en metode, før vi helt ved, hvor den fører hen?

Temanummeret viderefører samtidig en interesse, som Danish Journal of Education Studies (DJES) tidligere har beskæftiget sig med: hvordan vi i pædagogik, uddannelse og uddannelsesforskning kan arbejde med det anderledes og det spekulative og rette blikket mod det, der endnu ikke er givet, for på nye måder at forstå og navigere i samtidens uddannelseslandskab (Holflod et al., 2023).

At arbejde metodisk er samtidig at arbejde med en række forventninger til, hvad der tæller som gyldig viden, og hvordan viden skal tilvejebringes og dokumenteres. Nogle metoder er velafprøvede og velbeskrevne. De har etablerede begreber, procedurer og kvalitetskriterier. Andre metoder befinder sig mere usikkert i forhold til disse etablerede former. De kan være vanskelige at kategorisere, og de kan udfordre gængse skel mellem forskning og praksis eller mellem levet erfaring og systematisk undersøgelse. De kan også give anledning til spørgsmål om validitet, dokumentation, transparens og forskerens rolle.

Det er ikke nødvendigvis et problem. Det kan tværtimod være netop dér, at metodisk udvikling begynder. Mærkelige metoder er derfor ikke nødvendigvis nye metoder, og de behøver heller ikke at være spektakulære eller radikalt anderledes. En metode kan være mærkelig, fordi den bruges i en uventet sammenhæng, kombineres med noget andet, forskyder forskerens position eller gør det muligt at undersøge et fænomen på måder, som de mere velkendte metoder ikke inviterer til. Mærkeligheden kan således ligge i metoden selv, men også i det metodiske møde mellem mennesker, materialer, teknologier, kroppe, steder og spørgsmål.

På den måde peger mærkelige metoder ikke på én bestemt metodologi. Snarere betegner begrebet en metodisk orientering: en villighed til at undersøge, hvad der sker, når vi prøver noget af, følger det uforudsete og lader metoden udvikle sig i mødet med det, der undersøges (Fischer, 2018). Det kan være eksperimenterende metoder, der endnu ikke er fuldt udviklede. Det kan være sanselige, æstetiske eller affektive tilgange, der gør kroppen, erfaringer, stemninger, intensiteter og relationelle bevægelser metodisk betydningsfulde (Knudsen & Stage, 2015; Pink, 2015). Det kan være legende eller kunstneriske greb, der åbner for andre former for repræsentation og erkendelse eller for det, der endnu ikke eksisterer. Og det kan være teknologier, der udfordrer mere traditionelle forestillinger om forskerens arbejde, kreativitet og vidensproduktion.

Fælles for bidragene er derfor ikke nødvendigvis metoden, men interessen for, hvad der bliver muligt, når vi bevæger os lidt væk fra det traditionelle eller det forventede. Det er netop denne bevægelse, der går igen på tværs af artiklerne i temanummeret.

Nogle bidrag udvikler nye måder at skabe empirisk materiale på. Andre arbejder med nye måder at læse, fortolke og fremstille allerede eksisterende materiale. Andre igen udfordrer mere grundlæggende forestillinger om, hvad en metode er, hvem eller hvad der kan indgå i en forskningsproces, og hvilke former for viden forskning kan producere.

Louise Nabe-Nielsen tager i **“Selvportrætter som forskningsmetode: At skabe nye begyndelser gennem tegning”** udgangspunkt i udskolingselevers møde med P.C. Skovgaards værker og undersøger, hvordan kunstneriske tegnerammer kan bruges som forskningsmetode. Gennem selvportrætter inviteres eleverne til at genbesøge kunstværkerne indefra og udtrykke stemninger, sansninger, erfaringer og refleksioner gennem andre former end det talte sprog. Tegningerne bliver dermed ikke blot en måde at dokumentere elevernes erfaringer på, men indgår også som empirisk materiale, der kan åbne for andre perspektiver på elevernes møder med kunst. Med inspiration fra Hannah Arendt undersøger artiklen samtidig, hvordan de kunstneriske tegnerammer kan forstås som en mulighed for at skabe nye begyndelser.

Mens Nabe-Nielsen aktivt introducerer et metodisk greb, der åbner nye muligheder, undersøger Sofie Sauzet og David Thore Gravesen, hvad der sker, når metoden ikke fungerer som forventet. I **“Modstand mod metoder: Når børn og unges afvisninger, omgælder og undvigelser i forskning bliver vidensgenererende”** genlæses vanskeligheder med digitale logbøger som andet og mere end metodiske problemer. Børn og unges afvisninger, omgælder og undvigelser undersøges som modstandsformer, der blandt andet kan synliggøre, hvordan de beskytter sig selv og andre, når det kommer til at dele indblik i deres mediepraksisser. Dermed bliver det, der først fremstår som en forstyrrelse af metoden, selv vidensgenererende: Modstanden skaber ikke alene viden om børns og unges mediepraksisser, men rejser også spørgsmål om forskningens ambition om at udforske børns og unges perspektiver.

En mere radikal forskydning findes hos Connie Svabo og Katrine Bergkvist Borch i **“Monstrøse Medieringer: En posthumanistisk portefølje af mærkelige metoder”**. Artiklen udforsker monstrøse medieringer som forskningsmetodologi og beskriver metodologien som et designlaboratorium, hvor spørgsmål om, hvad der kan tælle som viden, sættes til forhandling. Gennem performativ skizoid metode, monstrøs skrivning og mere-end-menneskelig etnografi undersøger forfatterne, hvordan affekt, atmosfære og mere-end-menneskelig agens kan gøres metodisk tilgængelige. Metoderne udfoldes gennem annoterede porteføljer og viser, hvordan monstrøse medieringer kan skabe nye forbindelser mellem teori, praksis og design.

Anna Mia Stenos **“Prismer – en metode til at begribe det, der svært lader sig begribe”** udvikler prismes som en kreativ kvalitativ metode til at undersøge og fremstille erfaringer, der kan være vanskelige at indfange gennem konventionelle interviewuddrag og analytiske kategorier. Gennem kondenserede og fragmenterede tekstlige fortætninger skabes der nye forbindelser i eksisterende interviewmateriale, som kan synliggøre stemninger, sanselige erfaringer og andre, nye klange af ensomhed.

Prismerne placerer sig dermed i et mellemrum mellem analyse, litterær kondensering og etnografisk skrivning. Samtidig undersøger artiklen metodens etiske og analytiske implikationer, herunder forskerens definitionsmagt, validitet og samarbejdet med de mennesker, prismene handler om.

Endelig undersøger Karina Kiær, Thomas R. S. Albrechtsen og Connie Svabo i **“Metaforanalyse i organisationspædagogisk forskning: Konstruktioner af en videnøkologi for læreruddannere i naturfag”**, hvordan metaforanalyse kan fungere som et metodisk greb i studiet af organisatorisk læring. Med afsæt i metaforen videnøkologi inviteres læreruddannere i naturfag til at tegne deres forståelser af et professionelt læringsnetværk på postkort. Dermed åbnes der for andre modaliteter end den sproglige og for både resonans og dissonans i deltagernes forståelser. Her bliver det mærkelige måske mindre mærkeligt i klassisk forstand, men det ligger i forskydningen af en velkendt analytisk praksis: metaforen bliver dermed mere end en illustration af et allerede formuleret begreb og sættes i spil som et middel til at undersøge og konstruere viden.

I sektionen Indblik & Indspark inviterer Klaus Thestrup med **”Mit digt er min stemme”** læserne ind i en digtsuite og en poetisk feltdagbog, der stiller spørgsmål ved, hvordan poesi kan indgå i forskningsprocesser. Gennem digte, refleksioner, skitser og visuelle bidrag fra forskerens eget kontor undersøger Thestrup, hvad der kan ske, når forskning og poesi får mulighed for at eksistere side om side. Digtene kredser om forskningsprocessens åbne og søgende karakter: om at bevæge sig tæt på og langt væk fra sit materiale, om traditionens begrænsninger, om forholdet mellem at forske og at digte og om hvad der kan opstå, når digte bliver en del af forskerens værksted og laboratorium. Bidraget er i sig selv et eksperiment, der ikke søger at give et entydigt svar på, hvad poetisk forskning eller forskerdigte er, men lader spørgsmålene stå åbne. Kan digte være en del af forskningsprocessen? Kan de hjælpe forskeren med at få øje på det, der endnu kun anes? Og kan poesien være en måde at stå i det næste på, dér hvor svarene endnu ikke findes?

På tværs af bidragene træder en række fælles bevægelser dermed frem. De fleste bevæger sig mellem det sanselige og det analytiske, mellem det skabende og det fortolkende og mellem forskerens intentioner og det, der opstår undervejs. Flere arbejder med materialer og udtryksformer, som normalt placeres uden for forskningens mere etablerede metodiske repertoire: tegninger, metaforer, litterære former, performative greb og deltagernes modstand mod eller engagement i forskningsprocessen. Samtidig retter bidragene opmærksomheden mod forskerens dømmekraft og sensibilitet samt mod det, der opstår i mødet mellem menneskelige intentioner og praksisser, teknologi, materialitet og kunst, med blikket både på samtiden og på det, der endnu er under tilblivelse (Kiær et al., 2025). Artiklerne viser samtidig, at metodiske eksperimenter ikke fritager forskeren for metodiske krav. Tværtimod kan de skærpe spørgsmål om, hvordan metoder begrundes, analyseres og vurderes, og hvilke etiske og videnskabsteoretiske forpligtelser der følger med.

Måske er det netop ikke mærkeligheden i sig selv, der er det interessante ved dette nummer. Det interessante er snarere de åbninger, som det mærkelige kan skabe: en mulighed for at få øje på noget, der ellers forbliver usynligt, at høre andre klange i det empiriske materiale, at lade modstand blive til viden, at undersøge andre former for agens eller at stille spørgsmål ved metodiske selvfølgeligheder, som vi normalt ikke behøver at tænke over. Det er disse åbninger, som dette temanummer inviterer til at undersøge og reflektere over.

God læselyst!

På vegne af redaktionen for Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab (DJES)

Kim Holflod

Karina Kiær

Maria Vestergaard

Referencer

- Back, L., & Puwar, N.** (2012). A manifesto for live methods: Provocations and capacities. *The Sociological Review*, 60(S1), 6–17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02114.x>
- Barad, K.** (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Fischer, M.M.J.** (2018). *Anthropology in the Meantime: Experimental Ethnography, Theory, and Method for the Twenty-First Century*. Duke University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1220gkq>
- Holflod, K., Hedegaard, M. L. L., Bramming, P., & Madsen, M.** (2023). Editorial: Uddannelse mellem utopi og virkelighed. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab / Danish Journal of Education Studies*, 2(1), 1–7. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i1.142599>
- Kiær, K., Holflod, K., & Mygind Bach, K.** (2025). Dømmekraft og sensibilitet i praksis: at navigere relationer, teknologier, viden og uddannelsespolitiske krav. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, 3(1), 5-10. <https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/issue/view/10871/2904>
- Knudsen, B.T., & Stage, C.** (ed.), *Affective Methodologies: Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137483195>
- Leavy, P.** (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Lury, C., & Wakeford, N.** (Eds.). (2012). *Inventive methods: The happening of the social*. Routledge.
- Mazzei, L. A.** (2021). Postqualitative Inquiry: Or the Necessity of Theory. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 198-200. <https://doi.org/10.1177/1077800420932607>
- Pink, S.** (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2nd ed.). SAGE.

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*.

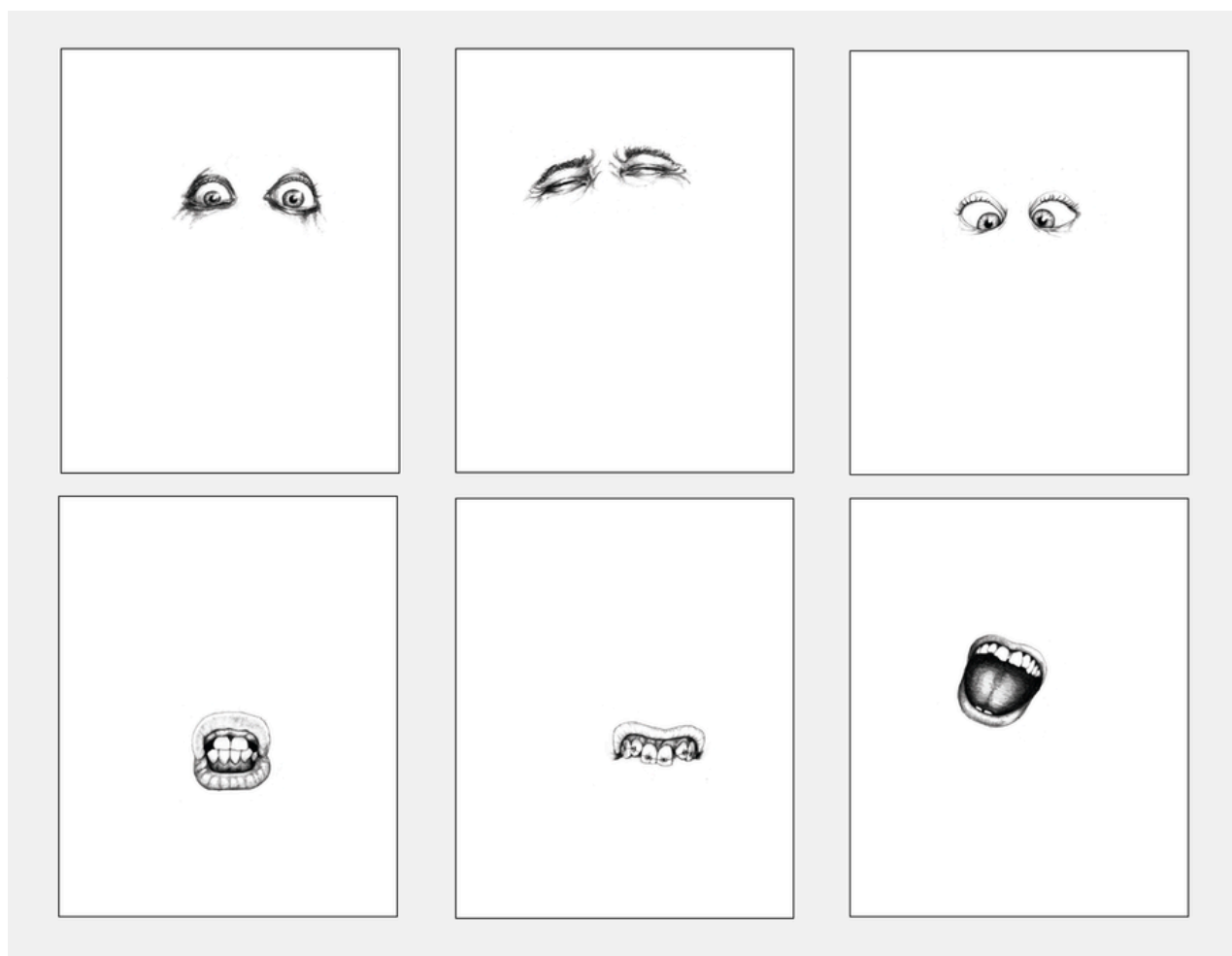
Jeg har i mine tidligere samtaler med eleverne brugt filosofiske samtaler. Det særlige ved den filosofiske samtale og det, der adskiller den fra for eksempel interviewet, er, at den rummer særlige muligheder for at komme tættere på den sag eller det fænomen, der undersøges, det vil sige på selve erfaringen. 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.

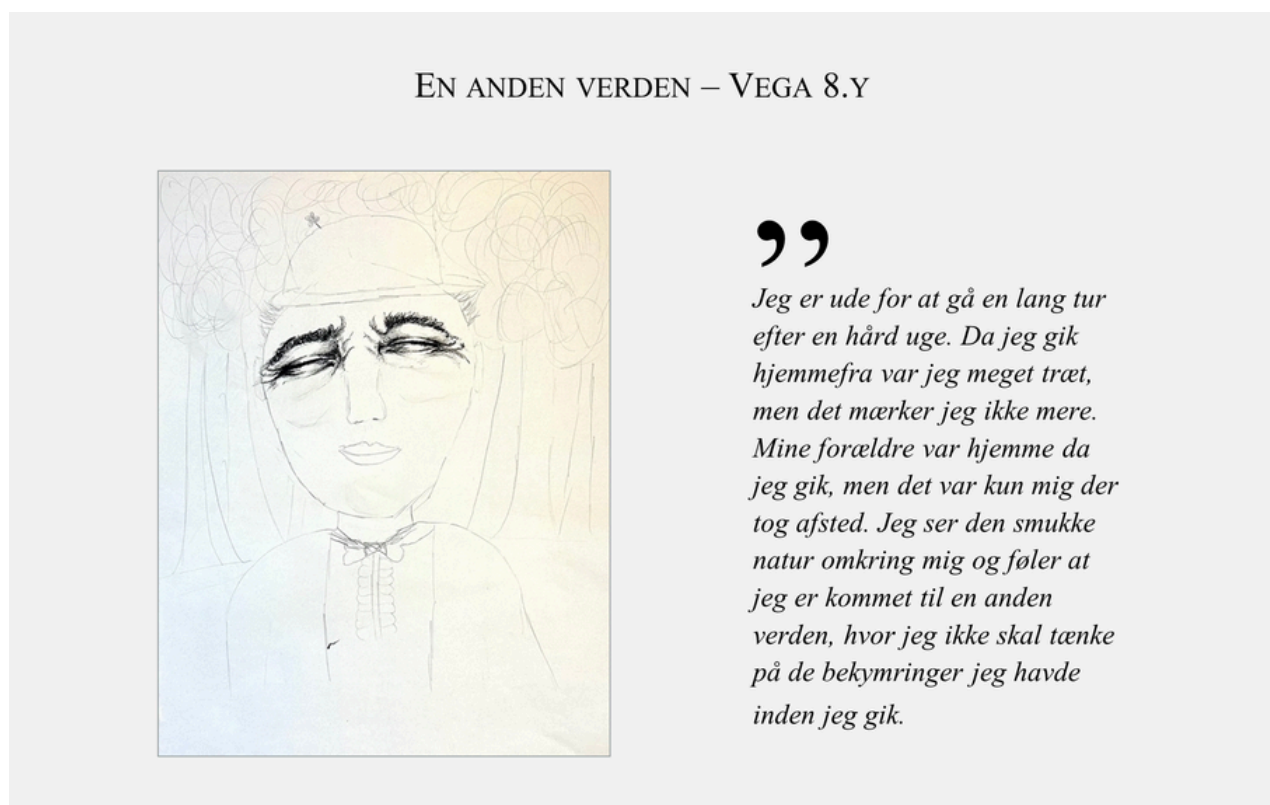
Som afslutning på de to kunstneriske arbejdsprocesser gennemførte jeg filosofiske samtaler med eleverne, hvor de udfoldede deres tanker inde fra værket yderligere.

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 tilføje 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 *træthed* 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 Gadameres 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 tegneprocess 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 fødsel 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 fødsel (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; Murriss & 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 (Murriss & 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). *Dialogiske 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*. Stanford 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.), *Dialogiske 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. Böttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. (s. 63–87). Samfundslitteratur.
- Pihlgren, A. S. (2011). *Sokratisk samtaler i undervisningen*. Frydenlund.
- Porcellato, L., Dugdill, L., Springett, J., & Sanderson, F. H. (1999). Primary schoolchildren's 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>
- SkovgaardMuseum. (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.

MODSTAND MOD METODER

NÅR BØRN OG UNGES AFVISNINGER, OMGÅELSER OG UNDVIGELSER I FORSKNING BLIVER VIDENSGENERERENDE

Sofie Sauzet, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole

David Thore Gravesen, lektor, ph.d., VIA University College

Abstract

Artiklen undersøger børn og unges afvisninger, omgørelser og undvigelses af forskningsmetoder som modstandsformer og eksperimenterer med at læse disse former for modstand som vidensgenererende om det, metoderne var tiltænkt at undersøge. Med afsæt i feltarbejde fra et projekt om fritidspædagogers arbejde med børn og unges mediepraksisser i fritids- og ungdomsklubber (4.–9. klasse) analyseres erfaringer med metoden 'digitale logbøger' (Sauzet et al., 2024). I projektet oplevede vi både vanskeligheder med at rekruttere deltagere og fastholde deres engagement. Vanskelighederne oplevede vi først som besværlige, men i artiklen læser vi dem som modstandsformer, der synliggør metoders uforudsigelige involveringer i verdens fortsatte tilblivelse. Artiklens bidrag er at vise, hvordan modstand i feltarbejde kan forstås som videnskabspraksisser, der kan åbne for nye empiriske og metodologiske indsigter.

Nøgleord: Medicpraksis; sociale medier; forskningsmetoder; digitale logbøger; børn og unge

"Jeg er kommet for at interviewe Villads, som forinden har sendt mig en masse screenshots uden tekst. Jeg er i klubben kl. 14 som aftalt. Sidder i køkkenet og venter. Villads kommer kørende ind i klubben på sit elektriske løbehjul kl. 14:20. Han ruller forbi mig og siger hej, men han skal lige noget, siger han og triller videre. Efter 10 minutter ruller han op til mig igen og fortæller, at han alligevel ikke kan blive interviewet lige nu. Han skal lige hjem og sige hej til nogen. Jeg smiler, selvom jeg skumler indeni. Fortæller ham, at jeg kun er i klubben for at snakke med ham. Han foreslår kl. 16 i stedet. Jeg siger: 'Ok, jeg venter, men så må du love at komme tilbage' mens jeg smiler til ham. Han smutter igen på sit løbehjul. Jeg giver et anstrengt smil til pædagogen, som jeg forestiller mig kan se, hvad jeg tænker. Jeg ved ikke helt, hvor jeg skal placere mig i klubben, mens jeg venter. Føler mig akavet. Går lidt hvileløst rundt og ender med at gå ud at vente i min bil. Villads er tilbage lidt over 16. Han suser ind i interviewlokalet med et stort smil og i flugt fra et drama med højlydt grin og hvin på gangen. Han sidder uroligt under interviewet, kører rundt på kontorstolen, rejser sig op, sætter sig omvendt. Mobiltelefonen er hele tiden fremme. Tjekker Snapchat, mens vi snakker, snapper og streaker. Svarer kort og hurtigt på mine spørgsmål. Ja, nej, ved ikke-agtige svar. Går ikke i dybden (vil han mon ikke?). Han bliver lidt irriteret over spørgsmålet om, hvorvidt han har brug for hjælp med eller på sociale medier. Det aner han da ikke, svarer han. Det spørger alle voksne om, men han ved ikke en skid, siger han opgivende."
(Feltnoter)

Formål med artiklen

I denne artikel vil vi eksperimentere med at læse børn og unges afvisninger, omgæelser og undvigelser af forskningsmetoder som modstandsformer, og vi vil reflektere over, hvordan modstandsformerne skaber viden om netop det, de selvsamme forskningsmetoder skulle skabe viden om. Ved at undersøge børn og unges modstand mod metoder som vidensgenererende handler artiklen også om, hvordan forskningsmetoder er bøvlede og uforudsigelige involveringer i verdens tilblivelse (Barad, 2007; Haraway, 2016). Artiklen trækker på feltarbejde fra et forskningsprojekt om pædagogers arbejde med børn og unges praksisser med og på sociale og digitale medier (herefter mediepraksisser; Larsen & Johansen, 2024). I projektet undersøgte vi, med børn, unge og pædagoger som medforskere, børn og unges mediepraksisser i fritidsklubber (4.-6. klasse) og ungdomsklubber (6.-9. klasse) (herefter klubber) samt pædagogers arbejde med børn og unges mediepraksisser. Formålet med projektet var at skabe viden om, hvordan børn og unges mediepraksisser får betydning for deres hverdagsliv i klubber og for pædagogernes faglighed i klubber, samt at afprøve nye fritidspædagogiske tilgange i arbejdet med børn og unges mediepraksisser. I artiklen vil vi trække på de dele af empirien, hvor vi oplevede besvær med metoden 'digitale logbøger' (Sauzet et al., 2024). Besværet bestod både i at hverve børn og unge til at deltage som medforskere i projektet og – når det lykkedes os – at huske dem på at lave og sende os digitale logbøger samt deltage i et afsluttende interview om logbøgerne. Besværet oplevedes i første omgang som bare det: besvær. Det gjorde, at projektet trak ud og at feltarbejdet blev irriterende, fordi vi skulle opsøge umiddelbart uinteresserede og nogle gange uvillige børn og unge, og det blev tiltagende akavet, når samtykkeerklæringer uddelt i forhåbning om deltagelse blev fundet uunderskrevne og sammenkrøllede på gulvet i klubben.

Men i denne artikel vil vi, inspireret af postkvalitative metoder (Falkenberg & Sauzet, 2023; Gunnarsson & Bodén, 2021) læse besværet anderledes, end vi umiddelbart oplevede det. Målet er at udvide mulighederne for, hvordan man kan læse børn og unges afvisninger, omgæelser og undvigelser af forskningsmetoder og samtidig reflektere over, hvad modstand siger om forskningens ambition om at udforske børne- og ungeperspektiver. I flere årtier har børne- og ungeforskere diskuteret de etiske, ontologiske og epistemologiske udfordringer ved ambitionen om at udforske børne- og ungeperspektiver (Bodén, 2021; Clark & Statham, 2005; Spyrou, 2019), ikke mindst i relation til de magtrelationer, der findes mellem forsker (voksen) og informant (barn/ung) (Gravesen et al., 2021). For eksempel diskuterer MacLure et al. (2010) og Spyrou (2016), hvad børn og unges stilhed kan være udtryk for, når vi interviewer og observerer dem. Begge artikler advarer mod at se stilhed som udtryk for, at metoderne, stemningen, personen, spørgsmålet eller stedet var forkert, som om et perfekt forskningsdesign altid vil skabe ønskværdige svar. I stedet inviterer de til at se på stilhed som performativ eller som en udtryksform, der kalder på refleksion over, hvad der kan være på spil. Måske, at noget er svært at formulere? Måske, at stilhed er den eneste reelle modmagtsform, når voksne stiller spørgsmål? Måske, at stilhed er velvalgt, fordi den ikke straffes i modsætning til larm? Warming (2011) diskuterer ligeledes informanternes modvilje mod deltagelse og foreslår, at den kan læses som udtryk for kompetence og modstand imod at underordne sig de normer og forståelser, der ligger gemt i et forskningsdesign.

I artiklen vil vi eksperimentere med at læse afvisninger, omgælder og undvigelser som modstandsformer, der kan sige noget om, hvordan børn og unge opererer kompetent, blandt andet ved at beskytte sig selv og andre, når det kommer til at dele indblik i deres mediepraksisser. Pointen er at diskutere, hvordan modstanden mod de forskningsmetoder, vi anvendte, både kan sige noget centralt om børn og unges mediepraksisser og noget om, hvordan metoder, der ”ikke virker”, kan læses som vidensgenerative.

I artiklen arbejder vi med følgende forskningsspørgsmål:

Hvad kan man få øje på, når man læser børn og unges afvisninger, omgælder og undvigelser af forskningsmetoder som modstandsformer, og hvad siger børn og unges modstand om forskningens ambition om at udforske børn og unges perspektiver?

Metoder til at undersøge børn og unges mediepraksisser i klubber

I forskningsprojektet om det fritidspædagogiske arbejde med børn og unges mediepraksisser i klubber arbejdede vi med et aktionsforskningsinspireret design (Gunnarsson, 2018) med pædagoger, børn og unge fra to fritidsklubber og to ungdomsklubber. Projektet bestod af tre faser.

Indledningsvis undersøgte vi børn og unges mediepraksisser og pædagogers arbejde med disse i fritids- og ungdomsklubber. I denne fase lavede otte pædagoger snap-logs (Sauzet, 2014) af deres arbejde med børn og unges mediepraksisser. I samme fase lavede 18 børn og unge digitale logbøger (Sauzet et al., 2024), ni fra fritidsklubber og ni fra ungdomsklubber. De 18 børn og unge var mellem 10 og 15 år. Metoden er udviklet og afprøvet i samarbejde med nogle af pædagogerne og de unge i et forudgående projekt (Sauzet et al., 2024). Blandt andre havde Villads afprøvet og kommenteret metoden tidligere, og da han fik muligheden for at deltage igen, var han hurtig til at takke ja. Han fik sin far til at komme til klubben og underskrive samtykkeerklæringen, og Villads forsøgte ydermere at hverve sine venner til at deltage.

Digitale logbøger er en metode, hvor man beder sin medforsker screenshotte, eller tage billeder af, sin praksis med sociale/digitale medier i en given tidsperiode. Gerne med en lille beskrivende tekst til. Når tidsperioden er afsluttet, skal logbogen danne afsæt for et interview, hvor medforskeren kan udfolde og nuancere de screenshots, eller billeder, vedkommende har valgt at fremlægge. Digitale logbøger er inspireret af andre dag- og logbogsmetoder, som har til hensigt at gøre informanter til medforskere ved at lade dem skabe data om det liv, de selv er eksperterne i, og som forskere kan have svært ved at følge og se (Bramming et al., 2009; Hyers, 2018). Gennem arbejdet med digitale logbøger går børn og unge på feltarbejde i deres eget liv og får derved en aktiv rolle i at skabe data (Boylorn, 2008), og forskeren får omvendt mulighed for at udforske børn og unges mediepraksisser på tværs af deres hverdagsliv og ikke isoleret til de institutionelle kontekster, forskere oftest laver feltarbejde i.

I vores projekt blev børnene og de unge således inviteret ind i dele af projektet som medforskere. Parallelt med at pædagoger, børn og unge var på feltarbejde i deres eget liv, lavede vi (forskerne) snapshots af mediepraksisser i klubberne og multisensoriske observationer (Falkenberg & Sauzet, 2023), hvor vi både noterede børn, unge og pædagogers mediepraksisser, klubbernes indretning, arkitektur og organisering samt stemninger. I fase 2 arbejdede vi sammen med pædagogerne med den producerede empiri, i pseudonymiseret og tematiseret form, i empiri-, fremtids- og refleksionsværksteder (Gleerup & Egmose, 2022; Skibsted & Munkholm, 2022). På baggrund af værkstederne definerede pædagogerne indsatsområder, som de i fase 3 ønskede at arbejde med i relation til børn og unges mediepraksisser. Denne afsluttende fase fulgte vi op på med observationer af indsatser samt gruppeinterviews med pædagoger, børn og unge.

Etiske principper og praksisser

Forud for at hverve børn og unge til projektet udviklede vi en række etiske principper og protokoller. Et oplysningsbrev til alle børn og unge i de deltagende klubber blev rundsendt og ophængt for at sikre, at børn og unge i klubberne, samt deres værger, var bekendte med, at der var et forskningsprojekt i gang. En samtykkeerklæring skulle underskrives af værgerne til de børn og unge, der deltog som medforskere i projektet. Af erklæringen fremgik formålet med projektet, og det fremgik, at de data, børnene og de unge skulle producere til os i deres digitale logbøger, kun ville blive brugt til forskningsprojektet, og at hvis data skulle bruges til formidling, ville de blive anonymiseret. Desuden formulerede vi en opgavebeskrivelse målrettet mod børnene og de unge, der præciserede, at deres digitale logbøger ville blive brugt når forskerne skulle lave analyser og at eksempler ville blive brugt (i pseudonymiseret form) når forskere og pædagoger skulle udvikle nye tiltag, og at børnene og de unge derfor kun skulle dele det, de havde lyst til at dele med den målgruppe. Samtidig fortalte vi børnene og de unge, at de logbøger, de lavede, ikke ville blive videregivet i deres fulde form til pædagogerne, men kun ville blive brugt i tematiseret og pseudonymiseret form. Vi gennemgik formålet med projektet, oplysningsbrevet, samtykkeerklæringen og opgavebeskrivelsen med de børn og unge, der deltog i projektet.

Endelig lå beskyttelse af de deltagende børn og unge os på sinde. Vi ville hverken forstærke, udlevere eller skabe konflikter i deres liv (Kofoed, 2007; Sauzet, 2023) og arbejdede med kontinuerligt samtykke (Klykken, 2022) for at tillade børnene og de unge at fravælge deltagelse, også selvom de i første omgang havde takket ja. Undervejs i projektet lærte vi mere om, hvilke etiske udfordringer projektets design og tilgang igangsatte, hvilket vi vil reflektere over undervejs i analysen og vende tilbage til afslutningsvist.

Modstand mod metoderne

Om end vi gjorde os umage med etiske overvejelser og metodiske forberedelser, blev forskningsdesignet dog i visse tilfælde udfordret, og i flere situationer viste det sig vanskeligt at hverve børn og unge til at deltage som medforskere. I første omgang forstod vi det som udtryk for, at forskningsdesignet måtte justeres, så det var responsivt i forhold til det felt, vi bevægede os i. Indledningsvis forsøgte vi at hverve børnene og de unge ved at positionere dem som eksperter i deres eget liv (Gravesen et al., 2019; Horsdal, 2000).

Vi fortalte dem, at vi var interesserede i deres perspektiv, eftersom de var eksperter i deres eget liv og besad en afgørende og vigtig viden, som vi voksne skulle kende til. Da denne tilgang ikke resulterede i, at nok børn og unge sagde ja til deltagelse, besluttede vi os for at hverve ved at udlove gavekort til biografen. Med gavekortene (på 100 kroner) forsøgte vi at gøre det attraktivt at deltage, samtidig med at beløbet ikke var så højt, at det ville være svært at sige nej tak til deltagelse (Head, 2009) (Desuden tillod beløbet os at forblive indenfor vores finansielle ramme). Således sprang en ung fra, da han hørte, at der var tale om 100 kroner og ikke to biografbilletter, som han først havde forstået. For nogle viste gavekortet sig altså ikke at være nok. Vi slækkede også på metodens form. Vi understregede, at man ikke behøvede at skrive tekster til screenshottene (for nogle gav udtryk for, at det var uoverskueligt), og at man kunne nøjes med at screenshotte i kort tid frem for over en længere periode som først intenderet (hvilket gjorde, at nogle glemte opgaven undervejs). I en sidste krampetrækning forsøgte vi at hverve ved at smide notesblokken. Den havde vi ellers haft fremme for at tydeliggøre, at vi var forskere, der observerede (Christensen, 2004). I stedet gjorde vi, som pædagogerne anbefalede os, og forsøgte at danne relationer til børnene og de unge for at hverve. Vi spillede bordtennis, gamede, fløj med papirfly og lavede 'tastetests' med bind for øjnene. Det lykkedes os endelig at hverve nok deltagere, men besværet fortsatte ind i interviewene, hvor vi både oplevede at blive brændt af til interviewaftaler, og at nogle børn og unge virkede modvillige i forhold til at beskrive deres mediepraksisser. Som Villads – beskrevet indledningsvis i artiklen – der svarede med ”ja”, ”nej” og ”måske” på åbne spørgsmål, konstant tjekkede sin mobil, drejede rundt på stolen og ofte lod til at synes, at spørgsmålene, han fik, var besværlige eller irrelevante.

Akkumuleringen af modstanden var i første omgang kilde til frustration over projektets besværligheder og et næsten automatisk 'børn/unge-nu-til-dags (stort suk!)'. Men i et interview med Sonja lærte vi, at der var mere på spil:

Sofie: *Du har jo lavet den her logbog for mig. Den lavede du jo super hurtigt.*

Sonja: *Ja, ja.*

Sofie: *Og var det nemt, svært, besværligt?*

Sonja: *Det var nemt nok at sådan finde, hvad for noget jeg skulle sende, men det er lidt svært, for... for eksempel der kommer sådan notifikationer om, om man har taget screenshot af det, inde på nogle apps.*

Sofie: *Hvordan? Altså, hvis du tager et screenshot, så kommer der notifikation?*

Sonja: *Så står der sådan: 'Sonja tog et screenshot af chatten'.*

Sofie: *Okay. Inde på hvad for nogle apps er det?*

Sonja: *Snapchat.*

Sofie: *Har det været et problem for dig?*

Sonja: *Ikke så meget, fordi jeg har meget også taget med mine veninder, som godt ved, hvad projektet er. Og så har der været en eller to andre, hvor jeg bare har skrevet, at det var en fejl.*

Sofie: *Hvor du skrev, at det var en fejl?*

Sonja: *Ja. [Griner].*

Sofie: *Er folk bekymrede for, at man tager screenshots af det?*

Sonja: *Ja. Jeg tror, folk bliver lidt bange for, hvad man har brugt det til.*

(Udsnit af interview med Sonja)

I interviewet fortalte Sonja, at hun egentlig gerne ville gøre, som vores metode bød hende at gøre. Altså, screenshotte sine praksisser på og med sociale medier. Men metoden satte hende i en delikat position, hvor hendes deltagelse i projektet kunne gøre hendes venner bekymrede for hendes intentioner med at screenshotte samtaler mellem dem. Det var tydeligt, at det at screenshotte sine samtaler, for vores skyld, var svært foreneligt med det, hun ellers ville gøre online med sine venner. Det, Sonja lærte os, og den akkumulerede modstand, vi oplevede fra børnene og de unge, satte en kile ind i vores læsning af, hvad besværet med undersøgelsen mon kunne tænkes at skyldes. Vi besluttede os derfor at se på empirien igen for at undersøge besværet på en ny måde. Her vil vi derfor udforske, hvilke aspekter af børn og unges mediepraksisser vi kan få øje på, når vi læser besværet som modstand mod den magt, der lå i, at vi som udefrakommende voksne ville have børnene og de unge til at gøre noget for vores skyld (Nairn et al., 2005), og vi vil diskutere, hvad modstanden kan sige, mere overordnet, om forskningens ambition om at udforske børn og unges perspektiver.

Til brug for dette vender vi os nu mod Foucault (1982), som fremfører, at man for at forstå magt må studere dens modstandsformer.

Teori om modstandsformer

Ifølge Foucault er magt ikke noget, man kan have, men et spændingsforhold, der bør forstås relationelt som en handling på andres handling. Foucault foreslår, at man for at undersøge magtrelationer studerer antiautoritære modstandsformer, for eksempel børns modstand mod deres forældre, frem for magtens erklærede rationaler (Ball & Olmedo, 2013; Foucault, 1982). Idéen er, at man ved at undersøge modmagtens former kan forstå, hvordan magtens effekter opleves. Ifølge Foucault deler antiautoritære modstandsformer en række træk. De er transversale og dermed ikke begrænsede til enkelte lande og deres styringsformer. De er rettede mod, hvad magtformer prøver at gøre med dem, og er ofte reaktioner på den nærmeste "fjende" i her-og-nu-situationer. De yder modstand mod begrænsninger og styring af, hvad individer og deres fællesskaber skal, kan og er, og de modsætter sig magtens effekter, når magten er koblet til videns- og kompetenceprivilegier.

Endelig modsætter modstandsformer sig udefrakommende og deterministiske subjektforståelser både fra videnskaben og pædagogikken (Foucault, 1982, s. 780-781). I materialet har vi ledt efter modstandsformer, hvor børn og unge på forskellig vis, både eksplicit og mere subtilt, modsætter sig vores forsøg på at "forske i dem". Vi har fundet både afvisninger, omgørelser og undvigelser, som eksemplificerer børnene og de unges reaktioner på, hvad vi bad dem om at gøre.

Disse træk kan også findes i forholdet mellem generationerne (børn/unge versus voksne), når det kommer til børn og unges mediepraksisser. Eksempelvis er voksne bekymrede over farer, der lurar i børn og unges mediepraksisser, og særligt skærmtiden, som forældre prøver at minimere (Brus, 2013, 2015; Staksrud, 2024; Staksrud & Ólafsson, 2020). Omvendt svarer børn og unge, at de ofte ikke deler deres mediepraksisser, eller bekymringer om samme, med voksne, hverken forældre, lærere eller pædagoger, men foretrækker at dele med andre børn og unge (Børns Vilkår, 2019; Smahel et al., 2020; Staksrud & Ólafsson, 2020).

Omvendt svarer børn og unge, at de ofte ikke deler deres mediepraksisser, eller bekymringer om samme, med voksne, hverken forældre, lærere eller pædagoger, men foretrækker at dele med andre børn og unge (Børns Vilkår, 2019; Smahel et al., 2020; Staksrud & Ólafsson, 2020). Og børn og unge, der har forældre, som er meget bekymrede over skærmtid, giver udtryk for, at det er svært at tale med deres forældre om det, der går dem på online (Staksrud, 2024, s. 58). Forældrefrustrationen over skærmtid og -aktivitet deles dog ikke på samme måde af børn og unge, der selv fremhæver andre aspekter af deres mediepraksisser som dyrkelsen af venskaber og afslapning (Brus, 2013; Larsen & Johansen, 2024; Staksrud, 2024). Flere undersøgelser af voksnes forståelser af børn og unges mediepraksisser argumenterer for, at voksne eksotiserer børn og unges mediepraksisser og har en deterministisk forståelse af digitale medier som noget, der former unges identitet (Herring, 2007, s. 33; Thurlow, 2006; Thurlow et al., 2020; Thurlow & Bell, 2009). Medieforskeren Herring argumenterer på denne baggrund for, at børn og unge får en 'dobbelt bevidsthed' om deres mediebrug, hvor de både har en bevidsthed om deres egne og om de voksnes perspektiver på deres mediebrug. Hvor nogle børn og unge orienterer deres mediepraksisser mod voksnes forståelser, orienterer andre dem mod deres egne forståelser og holder voksne(s) ude (Herring, 2007).

Det antagonistiske forhold mellem børn/unge og voksne kan med Foucaults begreb forstås som et 'transversalt' træk, der yderligere inspirerer os til at læse det, vi indledningsvis forstod som uvilighed mod at deltage i vores forskningsprojekt, som modstandsformer. Når vi læser med denne optik, åbnes der for at undersøge børn og unges modstand som et udtryk for, at der var ikkeintenderede magtrelationer og begrænsende subjektiveringsmuligheder på spil i vores forsøg på at gøre dem til medforskere.

I vores empiriske materiale var modstanden nogle gange eksplicit, men oftest var den subtil, ordløs og u håndgribelig (MacLure et al., 2010; Spyrou, 2016). Den var en friktion, vi fornemmede og noterede os, når døre blev lukket for observation, børn og unge forsvandt fra de sofaer, vi satte os i, og sms'er ikke blev besvaret. I det følgende viser vi eksempler, inspireret af Foucaults begrebsapparat, på det, vi oplevede som modstandsformer.

Modstandsformer

afvisninger

Den mest almindelige modstandsform, vi oplevede, var direkte eller indirekte afvisninger af at deltage i projektet. Det foregik oftest således, at en pædagog introducerede os for et barn eller en ung, som pædagogen håbede ville deltage i projektet. Vi introducerede herefter metoden for barnet/den unge, der nikkede anerkendende til projektidéen og modtog en samtykkeerklæring, som han eller hun lovede at få sine forældre til at underskrive. Derefter afviste barnet/den unge at deltage. Enten ved at 'ghoste' os, sige ja, men aldrig følge op, eller ved at forklare, hvorfor han eller hun ikke kunne alligevel. Som Lina gjorde på en sms: *"Hej Sofie. Jeg har tænkt lidt over jeres forskningsprojekt og jeg har dsv ikke meget motivation eller tid til det. Håber du forstår ♥️."*

Fra en afvisningsliste med ti unges mere eller mindre gennemskuelige årsager til ikke at ville være med fremhæver vi Moussa, da hans afvisning blev efterfulgt af en mistænkeliggørelse, som kan sige noget om, at de unge med deres afvisninger måske ikke bare ville undgå at deltage, men også ville passe på deres privatliv.

"Afvisning nr. 2. Moussa, 6. klasse. Ville gerne, da vi (pædagogen og jeg) spurgte ham til skattejagten. Sagde ja, sådan: 'Helt sikkert!'. Men så glemte han det, tror jeg. Jeg fangede ham en anden dag i køkkenet med hans ven Aamir. De havde hørt, at der var biografbilletter på spil. Jeg fik begges mobilnummer. De ville begge to, sagde de (hurra! tænkte jeg), men så hørte jeg ikke mere. Efter en uge vendte Moussa tilbage. Han havde mistet samtykkeerklæringen, skrev han, og fik en ny fra pædagogen. Vi sms'ede et stykke tid. Han sendte en glad smiley med en besked om, at han havde fået lov af sine forældre: 'Jeg har fået lov 😊'. Han sendte dog aldrig samtykkeerklæringen. Via sms lavede vi alligevel en aftale om et interview 'Okay, det gør jeg' og 'ok', sms'ede han som svar på mine beskeder om, at han bare kunne tage loggene og samtykkeerklæringen med til interviewet, hvis det var nemmere for ham. For han havde intet sendt forinden. Jeg vidste godt, at det var usandsynligt, at interviewet ville blive til noget, men jeg håbede på, at han ville overraske mig positivt. Da jeg dukkede op i klubben på det aftalte tidspunkt, var han der ikke. Jeg skrev til ham, at jeg var der, og han svarede med en sms, hvori der stod: 'Jeg tror faktisk ikke jeg gider alligevel'. Pædagogen fortalte mig senere samme dag, at han havde overhørt Moussa sige til en ven, at han troede, at jeg var fra kommunen. Måske var han bange for, at jeg var en myndighed, der ville snuse til noget?" (Udsnit fra afvisningsliste)

Moussa ville egentlig gerne, sagde han, men endte med at afvise at deltage. Afvisningen som modstandsform, som Moussa udøvede den, kan med Foucaults optik forstås som rettet mod en umiddelbar "fjende", som måske ville kunne udnytte hans private oplysninger mod ham. At vise sit onlineliv til en person fra kommunen kunne tænkes at udgøre en potentiel fare, der kunne positionere Moussa i en uønsket subjektposition. Måske var det sådan, at den lurende fare gjorde datadeling, og de uoverskuelige effekter ved den, til en grænse, Moussa trak. Også uagtet forskerens forsøg på at forsikre ham om, at dataene kun ville blive brugt til forskning (hvad er det?), ikke ville blive delt med andre end forskerne i gruppen (hvem er de?) og ville blive opbevaret på sikre drev (hvad betyder det?).

Omgælder

En anden modstandsform, vi mødte flere varianter af, var, at børnene og de unge omgik og omdefinerede metoden 'digitale logbøger'. Opgavebeskrivelsen lød oprindeligt på, at de unge i løbet af en periode på to uger skulle undersøge deres brug af sociale medier i deres hverdag. Hver dag skulle de tage et eller flere billeder, eller screenshots, af noget, de havde lavet med eller på de sociale medier. Til hvert billede/screenshot skulle de besvare følgende spørgsmål:

- Hvad forestiller billedet?
- Hvorfor har jeg taget billedet?
- Hvad fortæller billedet om min hverdag?
- Fra hvilket medie stammer mit billede?

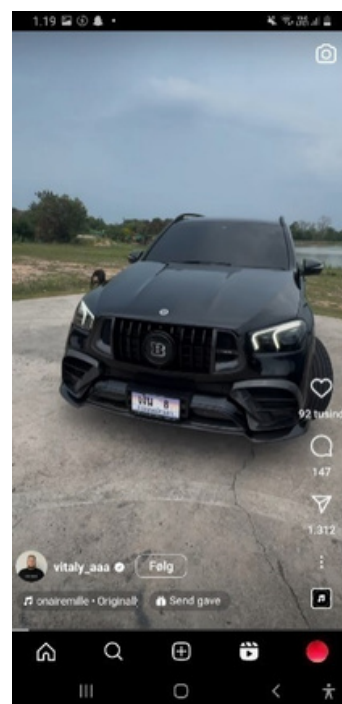
Børnene og de unge skulle oprindeligt sende os mindst 14 billeder/screenshots med besvarede spørgsmål fordelt over de to uger. Men metoden blev hurtigt justeret i mødet med børnene og de unge. De svarede ikke på alle spørgsmålene, orkede ikke at sende tekster og sendte kun screenshots. De 14 dage blev i nogle tilfælde til 25, og i andre til to. Som Sonja, der sendte 11 screenshots på halvanden dag og så syntes, hun var klar. Omgæelser af metodens formkrav var produktive, idet de muliggjorde, at vi fik indsamlet materiale hurtigt og på børnenes/de unges præmisser. De reagerede, kan man postulere, på ”magtens effekter”, der med vores opgavebeskrivelse for nogle af dem syntes at betyde en alt for langsommelig og langstrakt deltagelse i projektet. For nogle af børnene i fritidsklubben viste omgælsen sig at være nødvendig, da det at stave og skrive var meget svært for de mindste af dem. For de unge i ungdomsklubben var det at nøjes med at screenshotte en måde, hvorpå de kunne få tid til deres øvrige liv.

Omgælse af metoden kunne også være som Cecilie, der sendte et screenshot, hvor indholdet var anonymiseret med blå streger. Da vi spurgte, hvorfor indholdet af screenshottet var slettet, forklarede hun, at det var, fordi hun tog screenshottet derhjemme og ikke kunne spørge sin veninde om, hvorvidt hun måtte dele billederne med os forskere. Det var den samme bekymring, Sonja havde grundet Snapchats adviseringsfunktion. Omgæelserne af metoden her handler således, ifølge Sonja og Cecilie, om at passe på sine venners data og liv online og dermed også at værne om sine relationer. Med Foucaults begreber: at undgå en nu og her-fare for ens sociale liv, som kunne opstå ved at dele noget med os forskere.



Undvigelser

I interviewene oplevede vi forskellige former for undvigelser på vores spørgsmål. Villads, fra indledningen af artiklen, er et markant eksempel på en ung, der var deltagende og undvigende på samme tid. Forinden vores interview havde han sendt 17 logs uden tekst. Blandt screenshottene var der syv af hurtige biler, to af platformsspil, to af tråde på Snapchat, et meme, et af et billede af en løve (Palæstina), der spiser en mus (Israel), et af pengesedler, der tælles, et screenshot fra Spotify og et af Aula. Interviewet foregik i klubben, og i opstarten af interviewet susede Villads ind på kontoret, som var afsat til interviewet, og smækkede døren hårdt i efter sig. Han var et stort smil og lettere forpustet. På gangen hørtes hvin. Villads åbnede døren på klem og kiggede ud for derefter hurtigt at smække døren i igen. Pigerne lavede drama om en sweater, fortalte han. Under interviewet var Villads' telefon konstant fremme, og opmærksomheden blev delt ligeligt mellem den, det fortsatte sweaterdrama udenfor og interviewerens (Sofie). Det viste sig undervejs, at nogle af loggene var taget for sjov:



Sofie: Og så har du den her. Aula?

Villads: Eh, det er bare Aula. Det var bare et billede af Aula, fordi jeg sad og læste ... Ej, jeg gik bare ind i den og tog et billede. [Griner].

Sofie: Bruger du Aula, eller sendte du den bare for sjov?

Villads: Det var bare for sjov.

Sofie: Okay, du bruger det slet ikke i din hverdag?

Villads: Nej.

Sofie: Ok, så det er ikke noget, der betyder noget for dig?

Villads: Det betyder ikke en skid for mig.

(Udsnit af interview med Villads)

Villads manifesterede en ironisk distance til projektet og det, han havde logget. I selve interviewsituationen var det tydeligt, at han var til stede og ikke uinteresseret i samtalen eller ude på at være uhøflig overfor intervieweren, men han satte også selv betingelserne for, hvordan han ville være til stede, og hvad han ville svare på:

Sofie: Nej. Men pigerne laver konflikter, siger du?

Villads: Mmm. [Bekræftende].

Sofie: På sociale medier også?

Villads: Det aner jeg ikke.

Sofie: Nej, så det var bare noget med en trøje? Det var ikke noget særligt?

Villads: Ja.

Sofie: Og, hvis de voksne skulle blive bedre til at forstå?

Villads: Jeg ved det ikke. Jeg kan allerede se dit spørgsmål¹⁾, og jeg ved det ikke. Alle spørger mig, og når jeg kommer op at skændes: 'Hvad kan du selv gøre?' Og jeg ved det ikke. Jeg kan ikke komme på sådan nogen idéer.

Sofie: Nej, så du ved ikke, hvad de ville kunne hjælpe dig med?

Villads: Nej.

I interviewet svarede Villads kort og ofte med lukkede ja-nej-svar. Han fortalte også, at han skjulte sin mobil fra lærerne i skolen og brugte den, når der ikke var voksne til stede, selvom skolen var mobilfri (det fortalte alle de unge i øvrigt). Fortællingen om, at han skjulte sin telefon fra lærerne i skolen, gav os indtrykket af, at den tilknappe tilgang til at dele mediepraksisser med voksne ikke var eksklusiv for vores projekt. Sweaterdramaet uden for kontoret hørtes med jævne mellemrum i løbet af interviewet, og Villads tog flere gange afstand fra at være deltager i det. I andre interviews fik vi dog at vide, at Villads var i dramaets centrum. Dramaet virkede til at fylde blandt de unge i klubben, for det var aktuelt og højspændt og indebar onlinemobning, som i lang tid havde været skjult for voksne, men kulminerede med en dødstrussel, politianmeldelse og bortvisning fra skolen. Men i interviewet bagatelliserede Villads situationen som et pigedrama om en sweater. I interviewet delte Villads ikke sine erfaringer med konflikter med sociale medier, og han gjorde dem ikke til genstand for refleksion eller bekymring. Han havde aldrig oplevet konflikter online og havde ingen problemer online, han ikke selv kunne fikse, fortalte han:

1) Skal forstås som: "Jeg ved allerede, hvad du vil spørge om".

Sofie: [...] *noget, du havde brug for hjælp til, hvem ville du så henvende dig til her i klubben?*

Villads: *Ikke nogen. Fordi jeg har aldrig brug for hjælp.*

Sofie: *Du har aldrig brug for hjælp?*

Villads: *Ikke til sådan nogle ting. Det finder jeg selv ud af.*

Hverdagens konflikter klarede Villads selv, regler omgik han let, og problemer, *"det er bare ligegyldigt pis"* (Villads). Villads' modstand oplevede vi som undvigende, kortfattet og grænsesættende. Selvom der højlydt foregik noget i relationerne til de andre unge udenfor døren, holdt Villads kortene tæt til kroppen. Delte ikke sine udfordringer med voksne, spurgte ikke om hjælp, svarede undvigende, bagatelliserende og ironisk på spørgsmål. Læst med Foucault kan undvigelserne forstås som modstand mod den form for subjektivering, Villads kunne blive tilbudt i interviewet, hvis han foldede sweaterdramaet ud. Hvis han gav udtryk for, at han var impliceret i sweaterdramaet, kunne det så tænkes, at risikoen for at blive identificeret på en særlig måde af interviewerens var til stede? At modsætte sig potentielle subjektiveringsmuligheder ved at undvige kan forstås som, at Villads passede på sig selv. På denne måde kunne han også efter interviewet fortsat definere sin egen situation og undgå at give interviewerens mulighed for at definere det, som voksne måske alligevel ikke forstår. Som Villads i øvrigt understregede i interviewet ved at sige, at problemer bedst ordnes mellem jævnaldrende, der forstår hinanden. Det var på sin vis det samme, der var på spil, da Villads sagde, at alle voksne spurgte om, hvad han havde brug for hjælp til. Men hvordan skulle han vide det? Det var lidt, som om Villads var mæt af voksnes gode intentioner, og så, kunne man forestille sig, var det bedre at være undvigende, også i det samtalerum, et interview ellers etablerer.

Afsluttende refleksioner

I interviewene finder vi således afvisninger, omgælder og undvigelser som modstand mod vores forskningsmetoder. Frem for at læses som metodernes falliterklæring eller som en afspejling af børnene og de unges inkompetence kan modstanden mod metoderne læses som, at vores forsøg på at nærme os børnene og de unges perspektiver skubbede til deres værdier og grænsesætninger for deres mediepraksisser, der handler om at passe på sine venner og sig selv online. Med Foucaults begreber frasagde børnene og de unge sig, både verbalt og nonverbalt, de subjektiveringsmuligheder, vi tilbød dem, og modsatte sig den magtform, der lå i at blive set, forstået og kategoriseret af en ekstern vidensperson, der potentielt kunne intervenere i deres liv på baggrund af viden om dem.

Modstanden mod metoden giver anledning til overvejelser om, hvad det gør, når vi "inviterer" børn og unge ind som medforskere. I projektet inviterede vi børn og unge ind som medforskere i en begrænset del af projektet. Med børnene og de unges deltagelse blev etiske udfordringer ved metoden synlige, som screenshottet, Snapchat informerer andre om, er taget, datadelingen med fremmede voksne som potentielt inkriminerende og det intime og private liv, som børnene og de unge gerne ville værne om. Med en mere radikal inddragelse (Andrén & Zetterqvist Nelson, 2022; Christensen, 2004; Gravesen et al., 2019; Harju et al., 2024) kunne børnene og de unge potentielt have lært os om, guidet os i og hjulpet os til ikke at bede dem om at dele screenshots. De kunne muligvis have hjulpet os til at etablere etiske hensyn i undersøgelsesdesignet, der var mere nænsomme i forhold til børne- og ungeskabte normer for passende adfærd med sociale medier.

Hensyn, som kunne have understøttet, at de oplevede, at deres sociale og personlige liv ikke blev udsat for fare, ved at de indgik i forskningsprojektet, hvilket var en etisk fordring, vi havde etableret forud for undersøgelsen.

Omvendt producerede metoden, der ikke virkede helt efter hensigten, alligevel vigtig viden om det, vi var optagede af. I et postkvalitativt perspektiv, hvor metoder ikke anskues som ”dåseåbnere”, men som verdensinvolverede og verdensgenererende, er metoder eksperimenterende måder at engagere sig i verden på; de er måder at lære noget med og om den på (Barad, 2007; Colman et al., 2024; Falkenberg & Sauzet, 2023; Gunnarsson & Bodén, 2021; Hinton & Treusch, 2015; Sauzet, 2021; Spyrou, 2016; Vinciane, 2005). I dette perspektiv kan det siges netop at være fordi metoden skubbede til præmisser og værdier blandt børnene og de unge, at det blev tydeligt for dem og os, at der var mere på spil, end vi, og måske også de, havde kunnet forudsige eller forestille sig forud for projektet. Igen er Villads et interessant eksempel. Han var den første til at sige ja til at deltage i projektet, måske fordi han havde prøvet metoden før, som beskrevet indledningsvis i artiklen (Sauzet et al., 2024). Villads vidste med andre ord, hvad han gik ind til, men gjorde alligevel modstand. Måske fordi hans situation ændrede sig, samtidig med at projektet fandt sted. Parallelt med at sweaterdramaet foldede sig ud, blev metodens potentielle implikationer for Villads’ liv altså større. Mere radikalt inddragende tilgange havde måske kunnet gribe denne omstændighed, måske ikke. Eller måske ville mindre involverende metoder, som ikke kræver screenshots og feltarbejde i eget liv, være en mere respektfuld måde at arbejde på?

Måske peger Villads’ undvigelser og kortfattede svar mest af alt på, at forskningen kan være ubelejlig og irriterende og presse sig på netop dér, hvor der er noget på spil i situationer, man ikke kan forudse eller metodedesigne sig ud af. Når metoder skaber modstand i form af afvisninger, omgørelser og undvigelser, kan det altså også være, fordi de er involverede og generative måder at skubbe til, kilde eller irritere verden på og se, hvordan den reagerer. Og de situerede effekter, som metoder får, må følgende analyseres som medproducerende for verdens tilblivelse og ikke som repræsentative for, hvordan den allerede var (Thrift, 2008). I dette perspektiv er metoder selve den generative kraft, der gør det muligt at performe versioner af verden, som den bliver til, når metoderne skubber på (Sauzet, 2021).

Mere radikale inddragelsesprocesser havde givetvis kunnet varsko os om, at Snapchat fortæller den anden, når der screenshottes i fælles beskedtråde. Men kunne vi være nået til et design, der kunne være gået udenom sweaterdramaets konflikter? Eller er det en præmis, at metoder ikke altid opleves så nænsomme, som forskningen kunne ønske sig, for dem, der deltager som informanter eller medforskere? Og er det måske også en præmis, at vores etiske fordringer, uagtet hvor reflekteret vi designer dem, kan komme til kort i mødet med de komplekse liv, børn og unge lever? Og skal forskningen have lov at være ubelejlig og irriterende? Skal den have lov at skubbe lidt og rykke grænser for overhovedet at kunne få øje på det, der betyder noget – det, der er på spil?



I børne- og ungdomsforskningen, særligt indenfor uddannelse og pædagogik, kan der argumenteres for, at metoder ofte mimer børn og unges erfaringer. Metoderne kan opleves som genkendelige for børn og unge, fordi de (som oftest) indebærer, at voksne beder dem om at performe noget, de ikke selv ville have fundet på. Gennem positioneringens og fordringens genkendelighed forstærkes skubbet, irritationen og kilden muligvis, og modmagtsformer kan opstå. Inddragelse af børn og unge som medforskere eller meddesignere af undersøgelsesmetoder garanterer dermed ikke nødvendigvis mere etiske/nænsomme metoder eller metoder, der virker (efter hensigten). Men måske kan en større gennemsigtighed og ærlighed om bøvlet, det akavede og usikkerheden, der kan opstå, når vi indgår i empirisk forskning, blive en etisk rettesnor for forskningsproces og -formidling? En rettesnor, der ikke så meget handler om at gøre det rigtige, bekende sig til den mest etisk forsvarlige metode eller ”lykkes” med sit projekt, men nærmere handler om åbenhed i forhold til de brud, paradokser og selvmodsigelser, der præger den involverende børne- og ungeforskning.

Referencer

- Andrén, M., & Zetterqvist Nelson, K.** (2022). Introduktion: Att lyssna på barn – nya infallsvinklar, nya perspektiv. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 40(3).
<https://doi.org/10.23865/barn.v40.5077>
- Ball, S. J., & Olmedo, A.** (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Barad, K.** (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bodén, L.** (2021). On, to, with, for, by: Ethics and children in research. *Children's Geographies*.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Boylorn, R.** (2008). Participants as Co-Researchers. I L. Given (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 599–601). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412963909.n310>
- Bramming, P., Hansen, B. G., & Olesen, K. G.** (2009). SnapLog—En performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(4), 024–037. <https://doi.org/10.7146/tfa.v11i4.108850>
- Brus, A.** (2013). A young people's perspective on computer game addiction. *Addiction Research & Theory*, 21(5), 365–375. <https://doi.org/10.3109/16066359.2012.733466>
- Brus, A. (2015). *Kampen om computertiden: Om unges højfrekvente og problematiserede brug af computerspil*. Roskilde Universitet.
- Børns Vilkår.** (2019). *Skolebørns liv med digitale medier hjemme og i skolen*. (No. Del 3).
- Christensen, P. H.** (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165–176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Clark, A., & Statham, J.** (2005). Listening to Young Children: Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45–56. <https://doi.org/10.1177/030857590502900106>
- Colman, F. J., Tuin, I. van der, & Braidotti, R. (Red.).** (2024). *Methods and genealogies of new materialisms*. Edinburgh University Press.
- Falkenberg, H., & Sauzet, S.** (2023). *Multisensoriske metoder og analyser: Til undersøgelse af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Foucault, M.** (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Gleerup, J., & Egmos, J.** (2022). Fremtidværkstedet som metode til erkendelse og forandring: Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(4), 59–74. <https://doi.org/10.7146/tfa.v24i4.135163>
- Gravesen, D. T., Mikkelsen, S. H., & Frostholm, P. H.** (2019). Imellem inddragelse og adultocentrisme: Metodologiske refleksioner over udfordringer og paradokser i kvalitativ børne- og ungeforskning. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 30–48. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-03>
- Gravesen, D. T., Mikkelsen, S. H., & Frostholm, P. H.** (2021). Participation and Democratization in Youth Research—To What Extent? Critical Reflections on Current Pathways in Qualitative Youth Research. I T. Wulf-Andersen, R. Follesø, & T. Olsen (Red.), *Involving Methods in Youth Research* (s. 215–240). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75941-4_9

- Gunnarsson, K.** (2018). Potentiality for change? Revisiting an action research project with a sociomaterial approach. *Educational Action Research*, 26(5), 666–681.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1417143>
- Gunnarsson, K., & Bodén, L.** (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Haraway, D. J.** (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822373780>
- Harju, A., Bernedo Muñoz, I. M., & Tofteng, D.** (2024). Tensions and dilemmas in participatory youth projects working within institutional frameworks. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2312855. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2312855>
- Head, E.** (2009). The ethics and implications of paying participants in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(4), 335–344. <https://doi.org/10.1080/13645570802246724>
- Herring, S.** (2007). Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of inline youth identity. I D. Buckingham (Red.), *Youth, Identity and Digital Media* (s. 71–92). Cambridge.
- Hinton, P., & Treusch, P.** (Red.). (2015). *Teaching with feminist materialisms: Teaching with gender. European women's studies in international and interdisciplinary classrooms*. ATGENDER.
- Horsdal, M.** (2000). *Livets fortællinger: - En bog om livshistorier og identitet* (1. udg., 2. opl.). Borgen.
- Hyers, L. L.** (2018). *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press USA - OSO.
- Klykken, F. H.** (2022). Implementing continuous consent in qualitative research. *Qualitative Research*, 22(5), 795–810. <https://doi.org/10.1177/14687941211014366>
- Kofoed, J.** (2007). Ansvar for egen elevhed: suspensive komparationer på arbejde. I J. Kofoed, & D. Staunæs (red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (1 udg., s. 99-121). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Larsen, M. C., & Johansen, S. L.** (2024). *Social media across everyday contexts: Digital childhood and youth in the Nordics*. Samfundslitteratur.
- MacLure, M., Holmes, R., Jones, L., & MacRae, C.** (2010). Silence as Resistance to Analysis: Or, on Not Opening One's Mouth Properly. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 492–500.
<https://doi.org/10.1177/1077800410364349>
- Nairn, K., Munro, J., & Smith, A. B.** (2005). A counter-narrative of a 'failed' interview. *Qualitative Research*, 5(2), 221–244. <https://doi.org/10.1177/1468794105050836>
- Sauzet, S.** (2014). Tværprofessionel praksis undersøgt med snap-logs. I D. Tofteng & T. Ritchie (Red.), *Pædagog i skole og fritid: Perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen* (s. 170–186). Billesø og Baltzer.
- Sauzet, S.** (2021). Versions of Phenomena. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 2(2).
<https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i2.35899>
- Sauzet, S.** (2023). Etik med multisensoriske metoder: Eksempler fra et forskningsprojekt om overgangen mellem 3. Og 4. Klasse, sfo og klub. I H. Falkenberg & S. Sauzet (Red.), *Multisensoriske metoder og analyser: Til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.

- Sauzet, S., Jakobsen, J., & Karstoft, B.** (2024). Digitale logbøger: – Undersøgelser af unges sociale mediepraksisser som afsæt for fritidspædagogisk udvikling. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 8(1), 9. <https://doi.org/10.7146/fppu.v8i1.144792>
- Skibsted, E., & Munkholm, M.** (2022). Empiriværksted. *CEPRA-striben*, 78–87. <https://doi.org/10.17896/UCN.CEPRA.N30.483>
- Smahel, D., Machackova, H., Dedkova, L., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U.** (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-10Feb2020.pdf>
- Spyrou, S.** (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Spyrou, S.** (2019). An Ontological Turn for Childhood Studies? *Children & Society*, 33(4), 316–323. <https://doi.org/10.1111/chso.12292>
- Staksrud, E.** (2024). Children and the internet—Ten research insights. I M. C. Larsen & S. L. Johansen (Red.), *Social Media across Everyday Contexts. Digital Children and Youth in the Nordics* (s. 45–64). Samfundslitteratur.
- Staksrud, E., & Ólafsson, K.** (2020). Is It Me, or Is It You? Exploring Contemporary Parental Worries in Norway. I L. Tsaliki & D. Chronaki (Red.), *Discourses of Anxiety over Childhood and Youth across Cultures* (s. 323–345). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46436-3_14
- Thrift, N. J.** (2008). *Non-representational theory: Space, politics, affect*. Routledge.
- Thurlow, C.** (2006). From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction and Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 667–701. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00031.x>
- Thurlow, C., Aiello, G., & Portmann, L.** (2020). Visualizing teens and technology: A social semiotic analysis of stock photography and news media imagery. *New Media & Society*, 22(3), 528–549. <https://doi.org/10.1177/1461444819867318>
- Thurlow, C., & Bell, K.** (2009). Against Technologization: Young People's New Media Discourse as Creative Cultural Practice. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1038–1049. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01480.x>
- Vinciane, D.** (2005). Sheep do have opinions. I B. Latour & P. Weibel (Red.), *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*. MIT Press.

English Abstract

This article explores children's and young people's evasions, refusals, and circumventions of research methods as forms of resistance, and reflects on how such resistance itself generates knowledge about the very practices the methods were designed to investigate. Drawing on fieldwork from a project on pedagogues' work with children's and young people's media practices in leisure and youth clubs (grades 4–9), the article examines methodological challenges encountered with the use of 'digital logbooks' (Sauzet et al., 2024). Rather than treating these challenges as mere obstacles, the article reads them as productive disruptions that reveal the unruly and unpredictable ways in which research methods intervene in the becoming of the world. In doing so, the article contributes to methodological debates by showing how resistance and "trouble" in the field can themselves be understood as knowledge-making practices.

Forfatterbiografier

Sofie Sauzet, ph.d., lektor på Københavns Professionshøjskole. Forsker i fritidspædagogik og de børn, unge og fritidspædagoger, hvis hverdags- og arbejdsliv finder sted i og omkring fritidspædagogiske institutioner. Tovholder på Forskningsnetværk for fritidspædagogik.

David Thore Gravesen, ph.d., lektor på VIA University College. Underviser på pædagoguddannelsen og er forskningsleder i Program for Hverdagsliv og Fritidspædagogik, hvor han bl.a. forsker i ungdomsliv og fritidspædagogik

MONSTRØSE MEDIERINGER: EN POSTHUMANISTISK PORTEFØLJE AF MÆRKELIGE METODER

Connie Svabo, Professor, Syddansk Universitet

Katrine Bergkvist Borch, Ph.d-stipendiat, Syddansk Universitet

Abstract

Metodologien er forskningens designlaboratorium. Der praktiseres præmisserne for videnskab: Hvad tæller, og hvad tæller ikke som viden? Artiklen udforsker monstrøse medieringer som 'mærkelige metoder' – skabende, generative og performative greb – der kan åbne for radikalt nye forskningsmetoder. Monstrøse medieringer kan frembringe situerede materialiseringer af affekt, atmosfære og mere-end-menneskelig agens; dimensioner af videndannelse og forskningspraksis, som ellers kan være usynlige og svære at få greb om. For at konkretisere dette præsenteres tre eksempler på monstrøse medieringer: performativ skizoid metode, monstrøs skrivning og mere-end-menneskelig etnografi, som udfoldes gennem annoterede porteføljer. Disse porteføljer samler kreative arbejder, kommenterer på dem, læser dem på tværs og udleder tværgående tematikker. Artiklen argumenterer for, at monstrøse medieringer kan anvendes som forskningsmetodologi og skabe nye forbindelser mellem teori, praksis og design. Monstrøse medieringer insisterer på, at metodologi selv må være monstrøs, hvis forskning vil skabe viden i – og med – en mere-end-menneskelig verden.

Nøgleord: Monstrøse medieringer; kreativ metodologi; mediering; posthumanisme; performativitet

1. Introduktion: mediering som metodologi

Mediering er helt central i videnskabelige processer. Mediering forbinder mennesker, materialer og teknologier og er altid medskabende og medkonstituerende i udvikling af viden (Shanks et al., 2025).

Mediering forvrænger og transformerer. At se på mediering og mediatorer kan åbne blikket for, hvordan de videnpraksisser, videnkoreografier (Svabo & Bønnelycke, 2020) og teknologier, der bruges i videnskab, er medkonstituerende. Viden "fabrikeres" interobjektivt (Latour, 2005). En opmærksomhed på mediering udfordrer de forestillinger, man eventuelt måtte have om videnskabelig "renhed" som noget ubesmittet og "repræsentativt nøjagtigt". Med inspiration fra en medieringsontologi, som er udviklet inden for videnskabs- og teknologistudier (Science and Technology Studies – STS) (Latour, 2005; Pickering, 1995, 2011; Serres, 1982), udforsker denne artikel 'monstrøse medieringer' som 'mærkelige metoder', der kan bistå forskning i at omfavne hybriditet, forvrængning og generativ forstyrrelse som metodologiske greb.

Gennem annoterede porteføljer af metodologiske eksperimenter viser artiklen, hvordan mærkelige, opfindsomme metoder kan åbne for radikalt nye former for videnskabelse. Metoderne omfatter performativt skizoide greb, monstrøs skrivning og mere-end-menneskelig etnografi, der fremmer relationel tænkning og multidimensionel videnproduktion. Monstrøse medieringer eksemplificeres gennem tre cases, der demonstrerer, hvordan forskningsmetoderne kan anvendes performativt, generativt og hybridt. Desuden lægger eksemplerne vægt på, hvordan monstrøse medieringer kan anvendes som 'videndesignlaboratorier' til at skabe nye forbindelser mellem teori, praksis og design.

I artiklen positionerer vi monstrøse medieringer eksplicit som forskningsmetodologi. Vi viser situerede forskningsmetoder, der ikke skaber “data” i traditionel forstand, men som skaber kropsligt-sanselige materialiseringer, som gør relationelle forskydninger og mere-end-menneskelig agens tilgængelig for analyse. Metoderne er nødvendige og nyttige, fordi de åbner for adgang til affektive, atmosfæriske og designbare dimensioner af forskning (Østern et al., 2021; Vannini, 2015). Det er dimensioner, som ellers risikerer at forblive usynlige. Monstrøse medieringer tilbyder metodiske greb til at undersøge, hvordan videndannelse emergerer medieret af artefakter og i socio-materielle miljøer.

Det centrale forskningsspørgsmål er: *Hvordan kan monstrøse medieringer virke som forskningsmetodologi og skabe viden om videndannelse - og samtidig åbne nye forbindelser mellem teori, praksis og design?*

2. Teoretisk begrebsapparat: monstrøse medieringer og performative metodologier

Medieringsbegrebet

Med afsæt i Michel Serres’ medieringsontologi (1982) og den heraf inspirerede aktør-netværksteori samt videreudviklede post-ANT-tilgange (Latour, 2005; Law, 2002; Law & Mol, 2002; Pickering, 1995), forstås ‘mediering’ som en relationel og skabende proces. Det vil sige “at skabe forbindelser”. Et medium er ikke et neutralt forbindelsesled, og mediering er ikke en neutral informationsstrøm, men en formende, skabende, forstærkende og potentielt forvrængende proces. De forbindelser, der bliver skabt, er aldrig helt anonyme, transparente eller sømløse. Mediering indebærer altid en vis grad af monstrøsitet. Det ‘monstrøse’ indebærer i denne sammenhæng kreativitet, hybriditet og transformativ generativitet.

Medieringsontologien omfatter også viden og skabelse af viden. Latour og Woolgar viser i *Laboratory Life* (1979), hvordan videnskabelig viden aktivt frembringes i et laboratorium – hvor forskere hands-on interagerer med apparater, data og kolleger og derigennem fremskriver viden. Laboratoriet fungerer som et medierende miljø, hvor videnskabelige fænomener ikke blot repræsenteres, men frembringes. Dette understøttes af en posthumanistisk forståelse af, at videnskabelig viden emergerer i aktive forhandlinger mellem medier, metoder og miljøer (Haraway, 1988; Pickering, 1995; Svabo et al., 2025). I forlængelse af dette viser Pickering (1995), at videnskabelige eksperimenter indebærer trial-and-error-processer. De er ikke lineære, men snarere rytmiske og iterative. Viden er ikke en simpel repræsentation af en stabil verden, men snarere et produkt af relationelle forskydninger mellem mennesker, teknologier, miljøer og materialer (Shanks et al., 2025).

Med afsæt i Serres’ medieringsontologi (Serres, 1982; Svabo, 2010) og de empiriske videnskabs- og teknologistudier, som udgør grundlaget for Latours aktør-netværksteori (Latour, 2005) og Pickerings praksis- og performancetilgang (Pickering, 1995), er viden ikke en *korrespondance* mellem subjekt og objekt. Videnskabelse er derimod en *assemblerende, performativ og konfigurerende praksis*, hvor forbindelser skabes, forvrænges og oversættes gennem gensidigt medierende elementer. Mediering er derfor ikke blot ‘transmission’, men også ‘transformation’. Medier omformer både forskerens blik og det undersøgte fænomen (Pickering, 1995).

Viden er dermed ikke et neutralt eller stabilt output, men en emergent effekt af assemblerende forskydninger, hvor heterogene aktører – menneskelige såvel som ikke-menneskelige – dynamisk virker sammen i en konstant materiel-semiotisk “dans” (Pickering, 1995, 2011).

Det betyder, at viden altid er situeret og medie-konstitueret: viden opstår i interaktionen mellem forskellige medieringsformer, snarere end gennem en lineær dataindsamlings- og analyseproces. Denne forståelse bryder med en lineær videnmodel og erstatter den med en dynamisk assemblage af videnformer, hvor forskningsprocesser ikke blot registrerer eller dokumenterer, men aktivt transformerer de fænomener, de undersøger (Shanks et al., 2025). Denne forskydning kan beskrives som et skifte fra en *repræsentationel* forståelse af videnskab til en *performativ* forståelse, hvilket illustreres i nedenstående tabel, udviklet med afsæt i Shanks et al. (2025) (s. 35), inspireret af Pickering (1995), Latour (2005) og Haraway (1988, 1991).

Tabel 1: Repræsentationel og performativ forståelse af videnskab og viden: Tabellen sammenfatter forskellen mellem en repræsentationel forståelse, hvor videnskab primært opfattes som en afbildning af en allerede given verden, og en performativ forståelse, hvor viden emergerer i og gennem socio-materielle praksisser.

Tema	Repræsentationel forståelse	Performativ forståelse
Hvad er videnskab	Videnskab afspejler naturen (eller andre undersøgelsesobjekter) gennem korrekte og præcise repræsentationer	Videnskab er et domæne af handlinger og performative praksisser, hvor apparater, teknologier, eksperimentelle opstillinger og andre heterogene entiteter samles, formgives, forhandles og fremhandles i situerede kollektiver
Hvad er formålet med videnskabelig undersøgelse	Videnskab producerer viden, der afspejler en separat, allerede eksisterende virkelighed	Viden og virkelighed sam-produceres i konkrete, situerede samlinger (assemblager) af repræsentation, praksis og socio-materielle relationer
Hvordan forstås verden	Verden kan observeres på afstand af et neutralt, rationelt subjekt	Verden er dynamiske, sameksisterende og overlappende relationer af aktivitet og kræfter, der hele tiden ændres gennem nye forbindelser og gensidig fremhandling
Hvordan er relationen mellem videnskab, teknologi og samfund	Videnskab, teknologi og samfund er adskilte sfærer	Videnskab, teknologi og samfund er sammenfiltrede og overlappende samspil mellem forskellige modi og praksisser; de udgør blandede kollektiver af menneskelige og ikke-menneskelige aktører, der gensidigt former hinanden

Medieringsontologien bidrager med en processuel orientering, hvor det skabende træder i forgrunden, og hvor viden ikke ses som et monumentalt fænomen, men som forgreninger og assemblager (Deleuze & Guattari, 1987). Ved at integrere hybride, generative og performative metodologier som performativt skizoide metoder, monstrøs skrivning og mere-end-menneskelig etnografi, åbner monstrøse medieringer for metodologisk multiplicitet.

Monstrøsitet som transdisciplinær metode

Monstrøse medieringer bryder med mennesket som exceptionelt eller dominerende ved, at medier i form af både teknologier og materialer tillægges ko-agens: de teknologier og materialer, vi bruger til at undersøge verden med, medskaber både viden og verden (Law & Mol, 2002). Centralt i denne artikel står performance som centrum for både den performativt skizoide metode, monstrøs skrivning og mere-end-menneskelig etnografi, hvor det især er beklædning som medierende faktor, der er med til at konstituere komplekse menneske-ikke-menneske-assemblager. Det er disse assemblager, der er med til at generere den viden, der skabes i forskningsprocessen. Denne vidensforståelse understøttes af Braidotti (2019), som beskriver en kritisk posthumanisme som drevet af indlejrede, kropslige og teknologisk-medierede subjekter, hvor viden skabes som komplekse assemblager af menneskelige og ikke-menneskelige samt planetariske og kosmiske kræfter. Her trækker vi yderligere på Malone's (2018) beskrivelse af posthumanisme som en kritik af den klassiske humanisme, hvor menneskets værdi og handlekraft fremhæves på bekostning af det handlepotentiale, der ligger i den mere-end-menneskelige verden. Posthumanisme orienterer sig således mod relationer, hvor mennesker og mere-end-mennesker sammenvæves til et mere-end-menneskeligt økologisk kollektiv (Malone, 2018).

Monstrøse medieringer tilbyder en metodologisk åbning, hvor forbindelser, transformationer og forskydninger er i centrum. Vi er her inspireret af Experimental Architecture Groups' begreb 'monstering' (Armstrong et al., 2020) og af 'monster theory' (Cohen, 1996a; Weinstock, 2020). Monsteret som karakter har længe været omdrejningspunkt for forskning, men 'monster theory' som forskningsfelt blev især defineret af Cohen (1996b) i 1996 og er siden vokset til at være et bredt forskningsfelt, der trækker på både queer teori (Weinstock, 2020), postkolonialisme (Henriksen et al., 2021), feministisk teori (Henriksen et al., 2021) og på posthumanisme (Hellstrand et al., 2021; Henriksen et al., 2017), som også er, hvad Armstrong et al. (2020) trækker på. I denne artikel forholder vi os ikke til monsteret som karakter; vores fokus er på det fragmenterede, sammensatte og urene, som det monstrøse kan bidrage med. Vi er inspireret af Haraways begreb 'cyborg' - en slags hybrid mellem menneske og maskine (Haraway, 1991) - og Haraways forhold til det monstrøse i essayet *"The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others"*, hvor hun skriver: "If organisms are natural objects, it is crucial to remember that organisms are not born; they are made in world-changing technoscientific practices by particular collective actors in particular times and places" (Haraway, 1992) (s. 297).

Monstrøse medieringer er vores bud på en performativ, relationel og eksplorativ metode, der fremhæver det hybride, forvrængede, uforudsigelige og materielt sammensatte i videnproduktion. Det monstrøse kan være med til at skabe en form for desorientering og udfordrer vores epistemologiske verdenssyn (Weinstock, 2020). Det monstrøse udfordrer. Det fungerer som en modstand mod normaliserende og domesticerende videnpraksisser (Armstrong et al., 2020). Det synliggør og aktiverer det, som ellers udelades: det skæve, det uforudsete og det 'mere-end-menneskelige' (Hellstrand et al., 2021). Det udvider de snævre rammer for, hvad 'normalitet' er, herunder også 'normal' forskning, og er derved et rigtigt godt indspark til mærkelige metoder, der udvider spektret for, hvad der dømmes "inde" eller "ude". Det er med til at synliggøre og aktivere dét, som ellers ofte fortrænges i konventionelle metodologier. Som en del af en posthumanistisk tradition (Braidotti, 2006) problematiserer monstrøse medieringer, hvordan videnskabelige metoder konstruerer deres objekter – og hvilke relationer, de muliggør og udelukker.

I forlængelse af post-kvalitative metodologier (Lather, 2017; St.Pierre, 2011) og 'creative pragmatics' (Svabo et al., 2025), tilbyder monstrøse medieringer et non- eller mere-end-repræsentationelt opgør med repræsentationel tænkning (Vannini, 2015). Hvor traditionelle metoder søger at stabilisere og ordne viden, arbejder monstrøse medieringer aktivt med relationel forskydning, performativitet og spekulativ eksperimentering. 'Monstering' som metode *trans-formerer* snarere end dokumenterer de undersøgte fænomener. At anvende 'monstering' i forskning er at anerkende, at krop og følelser altid er medkonstituerende i videnskabelse, og 'monstering' udfordrer det eksisterende rationale om objektiv forskning, som Henriksen et al. (2017) formulerer det: "Our bodies and emotions are even seen as antithetical to the pursuit of knowledge, as though we could apprehend knowledge with any hands other than our own sticky ones" (s. 30). Ved at integrere monstrøse metoder bliver dynamiske assemblager skabt af videnformer og videnmøder, hvor forskning og videnproduktion er processuelle, åbne og emergente. Som metode fremmer dette hybriditet, mere-end-menneskelig forståelse og relationel tænkning. Det skaber nye muligheder. Metoderne tilbyder en måde at designe, udforske og eksperimentere med forskning på, der tager højde for en verden i konstant bevægelse. Derigennem skabes plads til nye former for videndannelse.

3. Metodologi: annoteret portefølje som fremstillingsform

Den annoterede portefølje er en metode udviklet inden for designforskning, hvor en samling af eksempler præsenteres sammen med analytiske annotationer, der fremhæver væsentlige mønstre, begreber eller refleksioner (Gaver & Bowers, 2012). Metoden understøtter en *eksplorativ, refleksiv og spekulativ praksis*, hvor forskningsmateriale ikke blot fungerer som dokumentation, men som en aktiv del af at skabe viden. Annotationerne fungerer som analytiske spor, der skaber forbindelser mellem cases og bidrager til videnudvikling (Hall, 2020).

I stedet for at "operationalisere" viden gennem deduktive rammer eller hypoteser, søger den annoterede portefølje at fastholde kompleksiteten og de emergente kvaliteter i det undersøgte felt (Löwgren, 2009). "Annotationerne" i en portefølje fungerer som en form for kritisk refleksion og metodologisk forhandling (Hobye et al., 2013). Metoden er særligt relevant for *erfaringsbaseret og eksperimenterende forskning*, hvor en traditionel empirisk analyse kan være utilstrækkelig til at fange de relationelle og affektive dimensioner af en praksis.



I denne artikel anvendes den anoterede portefølje til at udfolde *monstrøse medieringer* som metodologisk tilgang. De tre konkrete eksempler i denne artikel stammer alle fra projekter, hvor der forskes i læreprocesser, men metoden tilbydes som en generelt anvendelig forskningsmetodologi. Porteføljen muliggør en *sammenstilling af metodologiske eksperimenter* – performance-baseret forskning, monstrøs skrivning og mere-end-menneskelig etnografi – for at synliggøre fælles træk, forskelle og metodologiske implikationer. De tre cases er valgt, fordi de alle udfordrer repræsentationel tænkning og åbner for en performativ, relationel og eksperimentel tilgang til videnskabelse (Thrift, 2007; Vannini, 2015). Valget af cases er styret af ønsket om at vise metodernes variation og deres *generative potentiale*. Samlet fremviser porteføljen eksempler på monstrøsitet brugt som posthumanistiske metoder. De anoterede porteføljer muliggør en dynamisk, emergent forståelse af monstrøse medieringer som forskningsmetodologi. Portefølje-annotering understøtter både en *autoetnografisk, analytisk praksis og en eksperimentel åbenhed* over for nye mønstre i forskningsmaterialet (Hall, 2020). Annoteringerne kan bidrage til at bevare kompleksitet, righed og den indbyrdes sammenhæng mellem de forskellige cases (Hobye et al., 2013). Vi foreslår, at relevante kvalitetskriterier for forskning inden for denne performative og posthumanistiske ramme er *analytisk transparens* (at vores greb og valg er gjort eksplicite), *rigeholdige beskrivelser* (at situationer og deltagere inklusiv de medierende artefakter og infrastrukturer er tydelige for læseren) samt *positionering* (at der er en klar redegørelse for forskningens situerethed).

De tre cases: Kitlen, Vaders og Kappen udfolder tre forskellige former for monstrøse medieringer, som kort introduceres nedenfor og efterfølgende udfoldes i de anoterede porteføljer.

1) Performativ skizoid metode: Kitlen

- Improvisatoriske videnperformances
- Udfordrer instrumentel rationalitet
- Opmærksomhed rettes mod et performativt selv
- Udvikling af skizoide, fragmentariske personaer
- Kernebegreber: Fragmentarisk, skizoidt selv (Svabo, 2021), 'cyborgs' (Haraway, 1991), 'co-agenter' (Michael, 2000).

2) Monstrøs skrivning: Vaders

- Eksplorativ skrivning
- Lægger vægt på hybride genrer og fokus på det oplevede og sansede
- Forsknings spørgsmål undersøges gennem skrivning
- Kernebegreber: 'The Drowning Method' (Hughes, 2007), 'skrivemonster' (Henriksen et al., 2021), 'situeret viden' (Haraway, 1988).

3) Mere-end-menneskelig etnografi med beklædning som medierende lag: Kappen

- Beklædning som verdensskabende lag og performativ mediering
- Beklædning forbinder menneske og omverden og fremhandler nye identitetsformationer
- Fremhandling af mere-end-menneskelig agens
- Kernebegreber: 'Becomings' (Bagnall, 2016), Serres medieringsontologi (Serres, 1982).

I det følgende afsnit bliver de tre cases Kitlen, Vaders og Kappen præsenteret i en annoteret portefølje. Fremstillingerne følger alle samme struktur, som starter med en beskrivende titel, en visuel illustration og en monstrøs beskrivelse af casen. Dernæst følger en beskrivende introduktion (koncept), en analytisk gennemgang af casen med udfoldelse af casen i relation til metoden (principper) samt til slut en kort refleksion over metodens potentialer.

4. Annoterede porteføljer: tre eksempler på monstrøse medieringer

Case 1: Kitlen – performativ skizoid metode



Figur 1. *Kitlen*. Fra venstre: Forskerpersona "Excella" broderer et Excel-ark på kitlen, "Wicked Scientists" vejleder agerer dekonstruktiv medskaber og klipper kitlen i stykker, mens "Geologen" dekorerer kitlen med levende landskaber. 2023. Fotograf: Katrine Bergkvist Borch.

Med kitlen som central beklædningsgenstand udvikledes forskerpersonaer som partielle selver, 'cyborgs' (Haraway, 1991) og 'co-agenter' (Michael, 2000) på et ph.d.-seminar med titlen SKY. Kitlen var udvalgt som beklædningsgenstand, fordi den er neutral (hvid) og kan fungere som et kreativt lærred, men også fordi den på forskellige måder relaterer sig til Det Naturvidenskabelige Fakultet, hvor de deltagende uddannelsesforskere institutionelt hører hjemme. "Excella" broderer et Excel-ark på kitlen, "Wicked Scientists" vejleder agerer medskaber og klipper kitlen i stykker mens "Geologen" dekorerer kitlen med stoftuscher. Nogle personaer optrådte kun på seminaret, mens andre jævnligt fremhandles, herunder "Wicked Scientist", en form for monstrøs persona, der fremtræder med en ituklippet kittel med 'wicked' genstande påhæftet og med grønt hår flettet med plastik eller andet affald.

Koncept:

Monstrøse personaer opstod på et ph.d.-seminar, da seks ph.d.-studerende og deres vejleder var sammen en dag i lokalet SKY på Syddansk Universitet. Beklædning var en central mediator ligesom hår, make-up og artefakter. På seminaret opstod blandt andre "Excella", "Wicked Scientist" og en ikke navngivet "Geolog", alle fragmenterede, partielle selver, der blev til i et participatorisk forskningslæringsmiljø med en række performative aktiviteter. Helt konkret blev der arbejdet på beklædningsgenstande, der skulle fremhandle bestemte manifestationer af forskeren og være med til at udvikle vedkommendes forsker-identitetsformationer.

Principper:

Monstrøse personaer, som vi kan kalde ovenstående, blev udviklet med udgangspunkt i 'den performativt skizoide metode', og deltagerne deltog i 'improvisatoriske videnperformances' (Svabo, 2021). Kendetegnende for metoden er, at den udfordrer instrumentel rationalitet og benytter det ikke-kontrollérbare som generativ kraft. Det er en måde, forskere kan sætte sig selv i spil på i en performativ proces på en både fantasifuld og kreativ måde, hvor opmærksomheden rettes mod et performativt selv - altså "Excella", "Wicked Scientist" og "Geologen", som alle er skizoide og fragmentariske personaer, med et specifikt fremhandlet selv. Det skizoide bruges her som en kreativ og produktiv kraft. Det skizoide skal ikke forstås patologisk; her trækkes på den etymologiske forståelse af skizoid, nemlig det partielle og fragmentariske (Svabo, 2021). Michael (2000) kalder sådanne sameksisterende, partielle identiteter for 'co-agenter', altså hybrider, som både er semiotiske og materielle, og hvor de sammenvævede entiteter har distribueret agens. Haraway (1991) opererer med 'cyborg'en' som en slags hybrid cybernetisk organisme, både menneske og maskine. Både 'co-agenter' og 'cyborgs' er monstrøse væsener, medieret af teknologier som for eksempel beklædning, briller og make-up, og relationer – både til menneskelige og ikke-menneskelige aktører.

Effekter:

Personaerne, kittelbærerne, rekonfigurerer deltagelse og agens. Identifikationer og forhandlinger træder frem som materialiseringer, der kan analyseres som en del af forskningssituationen. Monstrøse personaer kan synes karikerede, og man kan være nysgerrig på (eller måske endda stille sig kritisk over for), hvilken betydning det kan have, at man tager en modificeret kittel på i et seminarrum med panoramaudsigt. Med en posthumanistisk forståelse af, at viden ikke skabes lineært, men opstår *in situ* og *in medias res* i aktive forhandlinger mellem medier, metoder og miljøer, er monstrøse personaer eksempler på, hvordan forskere transformeres i forskningsprocessen ligesom de fænomener, forskerne undersøger, transformeres i processen. "Wicked Scientist" er med forskeren hele tiden, også når det grønne hår eller kitlen ikke er på, og personaen er med til at transformere den videnskabelige viden, der emergerer. Viden medieres og skabes interobjektivt (Latour, 2005), og at forske som co-agenten/cyborg'en "Wicked Scientist" har derfor betydning for den viden, der fremskrives. Menneskelige og ikke-menneskelige aktører interagerer i 'urene' blandinger, der åbner for multifacetterede indsigter i de praksisser og miljøer, forskningen omhandler og er situeret i (Borch & Svabo, 2025; Svabo & Borch, Forthcoming).

Case 2: Vaders – Monstrøs skrivning

Uddrag fra en monstrøs skrivning. Konteksten er analytisk bearbejdning fra etnografisk feltarbejde ved kyststrækningen ved Strib Strand, hvor data blev genereret sammen med en 10. klasse, klassens lærere og en naturvejleder.

Kapitel 3: 10. klassen i Strib

Dato: 24. maj 2023

"For som jeg stod ude i vandkanten i Strib med 13 unge mennesker, var det teorien om affektive felter, der rumsterede i mit hoved. [...] Det var hænderne, der rørte ved vand, vandet der gled gennem fingrene på de for så højroastede drenge.

Det var gummistøvlerne for enden af vaders'ne, der sagde "plask plask", som de bevægede sig langsomt ud i vandet med naturvejlederen som førerbund og udstrakte arme, som sagde: "Hertil – og ikke længere". Det var solen, der bagte på de ikke rigtigt solbrune ansigter, nærmere lidt blege. Noget med uniformering – det at blive ens, da der kom vaders på. Det var ikke blot svært for mig at skelne de unge fra hinanden nu, det var også svært for dem at skelne. Den før så sammentømrede gruppedynamik gik fra hinanden. Håret blev strøget fra ansigtet, og råbene blev færre. Der var faktisk øjeblikke med stilhed, som de bevægede sig næsten andægtigt ud i vandet. Derefter langsomt retur. Jeg kan slet ikke huske begivenheden med at få et net i hånden, men i et noget højere tempo og med en begejstring at spore, gik det ud i vandet igen. Man kan næsten sige, at de blev et med vandet. I ganske korte øjeblikke føltes det faktisk, som om det var det, der skete. At der skete en sammenvævning mellem menneske og vand" (Uddrag fra en monstrøs skrivning. 2023. Katrine Bergkvist Borch).

Koncept:

Monstrøs skrivning som metode er anvendt i Katrine Bergkvist Borchs ph.d.-projekt om naturbaserede læringsmiljøer. En hybrid, monstrøs skrivning startede ved begyndelsen af projektet som en måde at metareflektere over projektet og processen på. Det startede helt konkret med et dokument "Ph.d., løse tanker". I dokumentet praktiseres legende, udforskende, fragmenteret skrivning, stilet til ph.d.-vejlederen som læser. Kapitlerne, som tekststykkerne kaldes af forfatteren, er inddelt i sekvenser med dato for, hvornår de er skrevet, og hvert kapitel er givet en overskrift. Teksten er en blanding af: 1) kortere essays med personlige refleksioner, der følger en autoetnografisk form, 2) analyse af mere-end-menneskeligt etnografisk feltarbejde, 3) teoriudpluk og bearbejdelse af teoretiske koncepter, 4) analyse af 'feltarbejde' på videnskabelige konferencer og seminarer – ovenstående vævet sammen med billeder og tekster fra det levede liv samt udvalgte illustrationer. Teksterne er videnskabeligt informeret. Det vil sige, at de bygger på videnskabelige undersøgelser og fagfællebedømte publikationer på højeste internationale niveau inden for forskningsområdet.

Principper:

I ovenstående skrivning tages der udgangspunkt i, at al erfaring er kropsliggjort, og at viden derfor er situeret - altså at viden er både materiel og diskursiv (Haraway, 2018). Situeret viden er kontekstualiseret, og i "kapitlerne" anerkendes det, at videnskabelsen er indlejret i sociale relationer og kulturel praksis, hvorfor den eksplorative monstrøse skrivning bliver et integreret værktøj til at undersøge problemstillingerne i projektet. Skrivningen er altså ikke formidling af forskning som denne videnskabelige artikel, men en del af forskningsprocessen; en undersøgelse af forskningsspørgsmål gennem skrivning, som argumenteret for i St. Pierre (2017). Denne form for litterær og filosofisk skrivning påvirker og udvider den måde, vi ser verden på, og der findes værdi i det urene, i de hybride genrer og i den viden, der ligger i det oplevede og sensoriske, som Hughes beskriver det i "The Drowning Method" (2007). Hughes (2007) beskriver yderligere potentialet i en monstrøs fusion af kritisk og kreativ skrivning. Henriksen et al. (2021) argumenterer for, at skrivningen i sig selv er en sammenvævning af skribentens krop og tekstens "krop", og udfolder det yderligere: "This body of text, in turn, has its own agency and agenda, which is both strangely other and part of the self." (s. 562). Skribentens krop vil altid være relationelt forbundet til tekst før, under og efter skrivningen. Henriksen et al. (2021) begrebsætter sammenvævningen af skribentens krop og tekstens "krop" som et "skrivemonster", som er kropsliggjort og i konstant transformation, og lægger vægt på det sårbare i skrivningen og skriver om at leve med/som "skrivemonsteret".

I denne case anvendes monstrøs skrivning som en slags kropsliggjort, situeret performance, enactet af et ”skrivemonster”, der bruges til undersøgelse af både forskningsspørgsmål og proces. Teksterne er dialogiske, nogle poetiske; de lægger vægt på forstyrrelser, det generative, det hybride, og nogle er endog monstrøse. Monstrøs skrivning er opfindsom og intellektuelt frigørende – og metoden kan være både et praktisk og reflektivt værktøj for forskeren (Hughes, 2007).

Effekter:

Skrivningen fremkalder sammenvævninger af menneske, affekt og miljø. Disse gøres tilgængelige for analyse gennem skrivningen. Monstrøs skrivning som monstrøs metode i forskning kan anvendes til at opnå erkendelser gennem skrivningen. Modsat produktionsrettede tekster, som for eksempel videnskabelige artikler, er der frit valg på alle hylder, når det kommer til stil og form (Thrift, 2007). Det er en legende proces, hvor man som skribent nysgerrigt kan udforske begivenheder og teorier (St. Pierre, 2017; Thrift, 2007). En vigtig erkendelse gennem ovenstående eksempel var vigtigheden af materialiteters agens i forhold til oplevelsen. Her var det vaders som central mediator, der fremskrives på poetisk form med udtryk som:

“[...] som de bevægede sig næsten andægtigt ud i vandet“, “[...] gik det ud i vandet igen.“ og “[...] sammenvævning mellem menneske og vand“ (Uddrag fra monstrøs skrivning. 2023. Katrine Bergkvist Borch). Her refererer ”det” til assemblagen menneske+vaders+vand+net, som opstod den forårsdag i Strib.

I både det etnografiske og det mere-end-menneskelige feltarbejde er beklædning som tema opstået og nysgerrigt eksperimenteret med, som næste case vil vise.

Case 3: Kappen – Mere-end-menneskelig etnografi



Figur 2. *Istidslandskabskappen*. 2024. Fotograf: Katrine Bergkvist Borch.

At blive et med istidslandskabet i en forunderlig spirituel trance, hvor kappen var medkonstituerende i at se landskabet, ikke som det er, men som det så ud, dengang sidste istid trak sig tilbage, og mammutter græssede på stepperne.



Figur 3. *Bølgekappen*. 2024. Fotograf: Katrine Bergkvist Borch.

At blive en bølge er endnu et eksempel på, hvordan beklædningsgenstanden giver anledning til at genopdage miljøet og, gennem en stærkt emotionel, nærmest spirituel, oplevelse i vand, skaber indsigter i naturforbundethed i relation til uddannelse. Billeder er taget med selvudløser, og der er også optaget videoer fra oplevelsen.



Figur 4. *Himmelkappen*. 2024. Fotograf: Katrine Bergkvist Borch.

At være til fest (på et engoverdrev) uden at kende de andre (livsformerne, der bebor engen). Hvordan det at iføre sig en himmelkappe, et stykke blå og hvidt silkestof til at trække over hovedet som en kappe, kigge op – sidde stille – kigge ned – og kigge rundt fordrede refleksioner om, hvordan man kan hjælpe nogen, man ikke kender, og om at opnå en lyst til faktisk at lære dem (livsformerne, der bebor engen) at kende. Billederne er taget med GoPro, ligesom der er taget video af oplevelsen.

Koncept:

Etnografisk feltarbejde er udgangspunktet for datagenerering i ph.d.-projektet om naturbaserede læringsmiljøer, men undervejs i feltarbejdet, jævnfør vaders-erkendelserne i case 2, opstod en nysgerrighed på mere-end-menneskelig agens, som anerkendt i den posthumanistiske tradition (Barad, 2003), og det var ikke længere tilstrækkeligt at arbejde etnografisk – at følge mennesker. Derfor eksperimenteres der med en mere-end-menneskelig etnografi, hvor blandt andet beklædning står centralt som mediator for oplevelsen, de empiriske indsigter og videngenereringen.

Konkret er der tale om tre "værender" på tre forskellige lokationer med henholdsvis:

- en istidslandskabskappe designet som forskellige jordlags farve og tekstur (Lerbjerg, Svanninge Bjerger, Figur 2)
- en blå og hvid silkekappe som repræsentant for bølger (kyststrækning ved Storebælt, Figur 3)
- den blå og hvide silkekappe som repræsentant for himlen (engoverdrev ved Molslaboratoriet, Figur 4).

Principper:

At bruge beklædning i mere-end-menneskelig etnografi er inspireret af performancekunstner og forsker Catherine Bagnall, der "værender" som forskellige dyr i natur med et fokus på beklædning. Hun "bliver til" for eksempel en mus eller en ugle gennem beklædning (Bagnall, 2016). At ikklæde sig repræsentationer af landskaber i form af kappekostumer bruges, ligesom Bagnalls dyrekostumer, til at genforbinde sig med miljøet og til at udvikle en ny forståelse af miljøet. Det, der startede som "at gå med bølge", blev til "at blive en bølge". Mere-end-menneskelig etnografi anvendes her med beklædning som performativ mediering. Kapperne beklæder kroppen og bliver til verdensskabende lag (Serres, 1982), der forbinder menneske og omverden og derigennem medkonstituerer oplevelsen. Det handler ikke om forskeren selv, men om fremhandling ('enactment') af nye identifikationer. Nye identitetsformationer opstår, drevet af beklædning. Hermed anerkendes stedets og medierende teknologiers agens, forskningen medkonstitueres af ikke-humane aktører, og handlinger udføres med kroppen sammenvævet med kappen – stenen – vandet – sandet – planten – kameraet, i en slags mere-end-menneskelig assemblage, en monstrøs mediering, opstået i tid og sted den regnfulde dag (Barad, 2003).

Effekter:

Beklædning som mediering ændrer observationerne og synliggør mere-end-menneskelig agens og atmosfærisk design som kræfter, der kan drive naturforbundet læring. Den mere-end-menneskelige assemblage opstod som en hybrid, en forvrænget persona, og gav anledning til en uforudsigelig videnproduktion, der bidrog med ny indsigt i projektet om naturbaserede læringsmiljøer. Formålet, hvis man kan sige, at der var et sådant i denne eksplorative proces, var at forsøge at genforbinde sig til miljøet gennem beklædning som performativ mediering (Svabo, 2021). Denne mere-end-menneskelige etnografi kunne have taget sig ud på mange, måske mere konventionelle måder. Forskeren kunne have lakeret neglene møjsommeligt i en lys rosa, lagt en kunstfærdig make-up, iført sig hvide sneaks, lyse bukser og en grå hættetrøje med en tynd, beige vatteret jakke over og have slænget en mulepose over skulderen, inden hun gik ud i felten. En sådan eksperimenteren med at ikklæde sig samme "outfit", som deltagerne i det etnografiske feltarbejde, ville også have været en mere-end-menneske assemblage, et monstrøst væsen, og det ville medføre en genforbindelse med miljøet. Men en anden genforbindelse end ved at bære kapper. Det handler om, hvor opmærksomheden rettes hen, og hvilke handlinger der foretages. Ved at trække på Karen Barad (2003) kunne det beskrives som, at skiftet fra repræsentationalisme til monstrøse metoder indebærer et skifte fra beskrivelser af virkeligheden til praksisser, handlinger og "gøren". Og det er netop i denne "gøren", at et uforløst potentiale i monstrøse medieringer ligger.

5. Diskussion: Hvad kan de monstrøse medieringer som metode?

Fragment og forvrængning som generativ kraft

Ved at sætte mediering som en monstrøs proces i forgrunden er disse cases med til at udfordre et “renhedsideal” i forskning og metodologi. Monstrøse medieringer er med til at vise de rodede, forviklede processer, viden skabes igennem i samarbejder og forhandlinger mellem humane og ikke-humane aktører. I stedet for at se “forstyrrelse” (teknologiernes og metodernes medkonstituerende rolle) som problematiske, så er monstrøse medieringer med til at synliggøre deres potentiale – potentiale for at prøve noget nyt, gøre noget andet, fremhandle verden (forskning eller praksis) på nye måder. Her anerkendes stedets og medierende teknologiers agens, og at forskning altid er medkonstitueret af ikke-humane aktører i fælles handlinger. At anskue teknologier og ikke-humane aktører som kreative mulighedsrum skaber potentialer for, at nye forbindelser og nye muligheder kan opstå ud fra uforudsete medhandlinger, som det er tilfældet med den mere-end-menneskelige monstrøse assemblage opstået som en fremhandling af sted – andre livsformer – beklædning – menneske med mere.

Skalerbarhed og institutionalisering

Metoderne er kreativt frugtbare med en vægt på æstetik og kreativitet som drivende elementer. Kritisk kan man sige, at det kan være svært at skalere og institutionalisere metoderne, da de er ukonventionelle eller, som nogen nok ville mene, kontroversielle. Monstrøse medieringer forudsætter, at forskningsmiljøer omfavner eksperimenter og kan acceptere usikkerhed og tolerere, at metoder ikke er “opskrifter” som “implementeres”, men åbne, eksplorative processer. Monstrøse medieringer forudsætter en værdsættelse af æstetiske og relationelle aspekter af videnproduktion og kan i så fald bidrage med helt nye perspektiver på, hvordan forskningspraksisser kan udfolde sig og transformeres.

Alle forskere, konventionelle såvel som kontroversielle, fremhandler ubevidst forskellige forskerpersonaer (Michael, 2000). At bevidstgøre og omfavne disse monstrøse personaer giver anledning til at ”gøre noget med nogen”, som det eksemplificeres i casen Kitlen, hvor de ekspliciterede forskerpersonaer ændrer radikalt på både de forskningsspørgsmål, der bliver stillet, de metoder, der bliver bragt i spil i forskningsprocesserne, og de teoretiske koncepter, der bliver brugt i analysen. ”Gørender” og ”værender” med istidslandskabskappen, bølgekappen og himmelkappen bidrager med et gennemgående fokus på beklædning som medierende faktor og medkonstituerende for den mere-end-menneskeligt opståede assemblage, som formentlig ikke havde været gennemgående, hvis ikke disse eksperimenterende metoder var bragt i spil.

Ved at anerkende det erfaringsgrundlag og de ’co-agenter/cyborgs’, man som forsker konstitueres af, og bruge det aktivt i forskningen, kan der opstå nye relationer, nye forståelser og nye indsigter, der kan bidrage til at transformere den måde, vi bedriver forskning på. Det er nødvendigt. At transformere måden, forskning bliver bedrevet på. Vi kan ikke ignorere det faktum, at vi alle ’verdner’ (Haraway, 2016) i en verden, der er kompleks og dynamisk, uforudsigelig og usikker (Svabo et al., 2025). Vi har brug for at bringe nye, eksperimenterende metoder ind i forskning for at adressere de økologiske og eksistentielle kriser, vi som samfund står overfor. Metoder, som både anerkender værdien af validitet og reliabilitet, og som inkluderer, at viden og sandheder er partielle, fragmenterede og situerede og fremhandles af såvel menneskelige som ikke-menneskelige aktører (Svabo et al., 2025).

6. Konklusion: På vej mod en posthuman metodologi

Monstrøse medieringer kan, som et bidrag til 'mærkelige metoder', tilbyde en metodologisk gentænkning på tværs af forskningsfelter. Monstrøse medieringer er skabende, processuelle metoder, som intervenserer og sammenvæver forskning og design. I en kompleks og dynamisk verden kan monstrøse medieringer være udgangspunkt for at transformere måden, vi forsker på. Porteføljerne med de tre cases viser potentialet i monstrøse medieringer som kunstbaserede, performative, transdisciplinære metoder, der kreativt "forstyrrer" traditionelle tilgange og paradigmer. Med et posthumanistisk afsæt byder monstrøse medieringer ind i et performativt paradigme, der kan stå som alternativ såvel som supplement til det kvantitative og kvalitative paradigme.

STS er et teoretisk og empirisk veludviklet felt, der er re-itereret gennem et halvt århundrede. Når vi kombinerer medieringsbegrebet fra STS med det monstrøse og tænker performativitet, hybriditet og transformation ind i det posthumane, realiseres potentialer for kreative og performative tilgange til forskning. Dermed peger monstrøse medieringer på opfindsomme – og ja, mærkelige – forskningsmetodologier, hvilket der er brug for i den komplekse og dynamiske verden, vi 'verdner'. Monstrøse medieringer kan bidrage til at navigere i de komplekse globale udfordringer vi som samfund står i, men der er brug for forskning i, hvordan man kan integrere monstrøse medieringer og andre performative metoder. Måske er monstrøse medieringer ikke bare mærkelige metoder – men de metoder, en monstrøs verden nødvendiggør.

Referencer

- Armstrong, R., Hughes, R., & Ferracina, S.** (2020). Monsterring: a transdisciplinary method for an unstable world. *Palgrave communications*, 6(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0426-3>
- Bagnall, C.** (2016). An experience of becoming: Wearing a tail and alpine walking. In M. Reason & A. M. Lindelof (Eds.), *Experiencing Liveness in Contemporary Performance* (pp. 124-129). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659701>
- Barad, K.** (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Borch, K. B., & Svabo, C.** (2025). Science Learning Environments in Higher Education: Re-searching Classroom, Laboratory and Field Settings. *Education sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15020213>
- Braidotti, R.** (2006). Posthuman, All Too Human: Towards a New Process Ontology. *Theory, Culture & Society*, 23(7-8), 197-208. <https://doi.org/10.1177/0263276406069232>
- Braidotti, R.** (2019). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61.
- Cohen, J. J.** (1996a). Monster Culture. In J. J. Cohen (Ed.), *Monster Theory. Reading Culture*. (pp. 3-25). The University of Minnesota Press.
- Cohen, J. J.** (1996b). *Monster Theory. Reading Culture*. . The University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F.** (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1980).
- Gaver, W., & Bowers, J.** (2012). The logic of annotated portfolios: Communicating the value of ‘research through design’. *Proceedings of the Designing Interactive Systems Conference, DIS ‘12*. <https://doi.org/10.1145/2317956.2317968>
- Hall, C.** (2020). TAKING NOTE: Annotated Portfolio as a Method to Analyse the Experience of Design Research Practice. *Journal of textile design, research and practice*, 8(2), 209-231. <https://doi.org/10.1080/20511787.2020.1751960>
- Haraway, D.** (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D.** (1991). A Cyborg Manifesto - Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 65-107). Routledge.
- Haraway, D.** (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others.
- Haraway, D.** (2016). Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Duke University Press.
- Haraway, D.** (2018). *Situeret viden: Videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forandring*. Forlaget Mindspace.
- Hellstrand, I., Koistinen, A., Orning, S., Henriksen, L., & McCormack, D.** (2021). Collective Voices and the Materialisation of Ideas: The Monster as Methods. In C. Nirta & A. Pavoni (Eds.), *Montrous Ontologies. Politics Ethics Materiality* (pp. 143-167). Vernon Press.

- Henriksen, L.,** Kjær, K. M., Blønd, M., Cohn, M., Cakici, B., Douglas-Jones, R., Ferreira, P., Feshak, V., Gahoonia, S. K., & Sandbukt, S. (2021). Writing bodies and bodies of text: Thinking vulnerability through monsters. *Gender, work, and organization*, 29(2), 561-574. <https://doi.org/10.1111/gwao.12782>
- Henriksen, L.,** Kvistad, E., & Orning, S. (2017). Monster Pedagogy: A Failing Approach to Teaching and Learning in the University. In E. Just & W. Grahn (Eds.), *Theories of affect and concepts in generic skills education : adventurous encounters* (1st ed.). Cambridge Scholars Publishing.
- Hobye, M.,** Padfield, N., & Löwgren, J. (2013). Designing social play through interpersonal touch: An annotated portfolio. Nordes 2013: Experiments in design research. Kunstakademiets Arkitektskoles Forlag.,
- Hughes, R.** (2007). The DROWNING METHOD. On giving an account in practice-based research. In J. Rendell, J. Hill, M. Dorrian, & M. Fraser (Eds.), *Critical Architecture* (pp. 92-102). Routledge.
- Lather, P.** (2017). (Post) *Critical Methodologies: The Science Possible After the Critiques: The Selected Works of Patti Lather*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315619538>
- Latour, B.** (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Latour, B., & Woolgar, S.** (1979). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press.
- Law, J.** (2002). *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822383550>
- Law, J., & Mol, A. (2002). *Complexities*. Duke University Press.
- Löwgren, J.** (2009). Inspirational patterns for embodied interaction. *Design Studies*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12130-007-9029-1>
- Malone, K.** (2018). Children and the Anthropocene, a Re-turning. In K. Malone (Ed.), *Children in the Anthropocene: Rethinking Sustainability and Child Friendliness in Cities* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-43091-5_1
- Michael, M.** (2000). *Reconnecting culture, technology and nature. From society to heterogeneity.* . Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4324/9780203135334>
- Østern, T. P.,** Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272-289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>
- Pickering, A.** (1995). *The mangle of practice : time, agency, and science* (1st ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226668253>
- Pickering, A.** (2011). *The cybernetic brain : sketches of another future*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226667928>
- Serres, M.** (1982). *Hermes: Literature, Science, Philosophy*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/004839318601600405>
- Shanks, M.,** Svabo, C., Zhou, C., & Carleton, T. (2025). Creative Pragmatics—Situated Performances of Knowing. In C. Svabo, M. Shanks, C. Zhou, & T. Carleton (Eds.), *Creative Pragmatics for Active Learning in STEM Education* (pp. 29-48).

- St. Pierre, E. A.** (2017). Writing Post *Qualitative Inquiry*. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- St. Pierre, E.** (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. *The Sage handbook of qualitative research*, 611-625.
- Svabo, C.** (2010). *Portable Objects at the Museum* [Roskilde University].
- Svabo, C.** (2021). Improvisatoriske videns-performances. In *Improvisasjon : byliv mellom plan og planløshet* (pp. 237-258). Scandinavian Academic Press.
- Svabo, C., & Bønnelycke, J.** (2020). Knowledge Catcher: On the performative agency of scholarly forms. *PARTake: The Journal of Performance as Research*, 3(1). <https://doi.org/10.33011/partake.v3i1.477>
- Svabo, C., & Borch, K. B.** (Under udgivelse). Performance-design som forskningsmetode: kunstbaserede læringsmiljøer i naturfag. In L. Knudsen, E., D. & E. Rold (Eds.), *Håndbog om arts-based research*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Svabo, C., Shanks, M., Zhou, C., & Carleton, T.** (2025). *Creative Pragmatics for Active Learning in STEM Education*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-78720-1>
- Thrift, N.** (2007). *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946565>
- Vannini, P.** (2015). *Non-representational methodologies : re-envisioning research*. Routledge.
- Weinstock, J. A.** (2020). Introduction: A Genealogy of Monster Theory. In J. A. Weinstock (Ed.), *The Monster Theory Reader* (pp. 1-36). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctvtv937f.4>

Abstract

Methodology is the design laboratory of research: what counts and what does not count as knowledge? This article explores monstrous mediations as a set of ‘strange’, exploratory methods that can open up radically new research practices. Monstrous mediations can generate situated materializations of affect, atmosphere, and more-than-human agency – dimensions of knowledge production and research practice that are otherwise difficult to grasp. Three examples – performative schizoid methods, monstrous writing, and more-than-human ethnography – are unfolded through annotated portfolios, a format borrowed from design research. The annotated portfolio collects creative works, comments on them, reads across them, and derives cross-cutting themes. This article argues that monstrous mediations can be applied as a research methodology for exploring how knowledge emerges in socio-material environments. The empirical cases are from research on learning processes, but the methodological contribution is developed as a posthuman research approach that extends beyond this specific domain and can also inform practice.

PRISMER - EN METODE TIL AT BEGRIBE DET, DER SVÆRT LADER SIG BEGRIBE

ANNE MIA STENO

DOCENT, PÆDAGOGUDDANNELSEN FORSKNING OG UDVIKLING, KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE

Abstract

Artiklen introducerer prismer som en kreativ kvalitativ metode til at undersøge og fremstille erfaringer, der kan være vanskelige at indfange gennem konventionelle interviewuddrag og analytiske kategorier. Med afsæt i forskning om ensomhed blandt unge med anbringelseserfaringer viser artiklen, hvordan prismen som kondenseret, fragmenterede tekstlige fortætelser kan synliggøre stemninger, sanselige erfaringer og tematikker, der ofte forbliver mellem linjerne i interviewmateriale. Metoden beskrives gennem konkrete analytiske skridt og diskuteres i relation til found poetry, litterære kondenseringer og etnografisk skrivning. Gennem tre empiriske prismen undersøges artiklen, hvordan metoden kan bidrage til at indfange andre og nye klange af ensomhed, som traditionelle interviewuddrag vanskeligt fremhæver. Samtidig diskuteres metodens etiske og analytiske implikationer, herunder spørgsmål om forskerens definitionsmagt, validitet og samarbejde med de mennesker, prismen handler om.

Keywords: Prismen; poesi; ensomhed; kreative metoder; found poetry; etnografi

Indledning

Som forskere står vi nogle gange overfor fænomener, der svært lader sig indfange via klassiske interviews. Fordi de er svære at formulere og indfange i ord og sætninger. Det kan være fænomener som man tydeligt mærker, måske selv genkender, men som kan have svært ved at bevæge sig videre og væk fra en oplevelse for mig, i mig, til noget delt med andre.

Sorg.

Ensomhed.

Frygt.

De fleste af os har oplevelser med ensomhed og frygt, måske også sorg. Men det behøver ikke betyde, at vi har et sprog for det. Og det kan være omgærdet af et vist stigma at spørge ind til det. Særligt når man arbejder med mennesker i udsatte positioner: Igangsætter man nu noget, man ikke kan lukke ned igen? Får man skabt for intimt et rum? (Steno 2020). Og hvordan analyserer og fremstiller vi de samtaler, stemninger og fænomener der er svære, knugende og krøllede? I etnografien og skriftliggørelsen af feltarbejdet kan fænomener som ensomhed og sorg dirre imellem linjerne og finde en anden form ved at der arbejdes med litterære greb (Bundgaard & Dalsgård 2023; Van Manen 1988; 2007, 2014; Stoller 1989; Steno & Hauge 2024; Sjørlev 2007).

Men i forhold til transskriberet interviewmateriale kommer jeg ofte til kort i forhold til at fremstille nogle af de billeder og stemninger, der ofte hænger mellem linjerne i en samtale. Det skyldes flere ting. En af dem er, at vores samtaler ofte har mange vild- og omveje og at det derfor ofte kan være sådan, at en tråd i samtalen droppes, tages op igen, forlades, for så at komme igen.



Når uddrag fra samtalen efterfølgende skal gengives i en videnskabelig artikel, kan man indsætte (...) i uddraget for at markere, at her er udeladt tekst, men det kan ofte være svært at læse og følge. Det hænger også sammen med, at samtaler sjældent er lineære: Vi stopper op, gentager os selv, begynder ét sted og ender et andet. Der kan i nogle tilfælde gemme sig noget meningsfuldt og analytisk interessant i netop omvejene og det kan være selve genstanden for analysen, men i andre tilfælde kan det komme til at mudre læsningen og forståelsen. I et forsøg på at overkomme nogle af de barrierer jeg oplever i forhold til at gengive interviewuddrag, har jeg derfor eksperimenteret med at udvikle en metode, som jeg kalder for *prismer* (Steno 2025)¹. I det følgende vil jeg først beskrive metoden og den eksisterende litteratur den indskrives i og hvordan jeg helt konkret har udarbejdet prismerne. Derefter vil jeg præsentere tre udvalgte prismes og diskutere hvordan de bidrager med andre og nye perspektiver, samt hvilke etiske implikationer og fordringer de også har. Jeg tager i denne artikel udgangspunkt i fænomenet ensomhed som omdrejningspunkt for prismerne. Empirisk trækker jeg på mit materiale fra forskningsprojektet: Nye relationelle horisonter – ensomhed og tilhør for unge i anbringelse (2024-2026). De fleste studier af ensomhed er baseret på en individualiseret tilgang, hvor ensomhed forstås som subjektive erfaringer og noget iboende (Bo et al. 2025; Russell et al. 1980). Nyere antropologisk forskning viser imidlertid, at ensomhed ikke alene er lokaliseret i individet, men er flydende og dynamisk og noget, der tiltager og aftager i forskellige kontekster, rum og relationer (Ozawa-De Silva 2021; Steno 2023a). Ensomhed intensiveres i nogle rum og sammenhænge og mindskes i andre (Steno 2023a). Ensomhed udfolder sig i relation til de rum, vi bebor, og de artefakter, der findes i dem, eller fraværet af sådanne artefakter. Fraværet af dufte. Fraværet af velkendte lyde. Den tilgang til ensomhed fordrer en langt bredere forståelse af ensomhedens sanselige, rumlige og kropslige dimensioner samt metodologiske tilgange, der kan indfange disse, hvilket jeg med *prismer* håber at kunne bidrage til.

Prismer – mellemrum og koncentratet af et interview

Prismer findes i mange former og størrelser, fra små krystaller i naturen til store bygningsværker. Når jeg synes det er et interessant ord til at beskrive den metode, jeg introducerer her, skyldes det at en prisme på en simpel måde kan ændre det vi ser, kaste et nyt lys på det og dermed potentielt ændre vores perspektiv. Det er en mangesidet figur som kan drejes og vinkles aktivt til at få øje på noget andet eller nyt.

I mit arbejde med prismes opstår der ikke ny empiri, men nye forbindelser i et eksisterende materiale. Det analytiske greb består i at trække tråde mellem udsagn, billeder og formuleringer, som i interviewet er adskilt af omveje, pauser og skift i fokus, men som tilsammen peger på gennemgående tematikker og stemninger. Prismerne kan på den måde synliggøre aspekter af ensomhed, som hverken fremstod som klare fortællinger for de interviewede selv eller som entydige analytiske kategorier i kodningsarbejdet. Prismerne er bevidst komponeret som fragmenterede tekster, hvor der efterlades *tomme pladser* mellem udsagn og billeder.

¹Metoden prismes har jeg første gang beskrevet i artiklen *Prisms of loneliness – a creative qualitative method to capture the intangible*, publiceret i *Qualitative Social Work* (Steno 2025). Den foreliggende artikel er en bearbejdning heraf, skrevet til en dansk faglig kontekst og har et andet fokus på metodens begrebslige og analytiske implikationer.

Disse tomme pladser er ikke tilfældige, men udgør et centralt metodisk greb. Med inspiration fra litteraturteoretiske forståelser af tekstens åbenhed - særligt Wolfgang Iser's begreb om tekstens Leerstellen – kan tomme pladser eller mellemrum ses som steder, hvor betydning ikke fastlægges entydigt, men opstår i mødet mellem tekst og læser (Iser 1978). Leerstellen eller mellemrum er ikke mangler i teksten, men produktive tomrum, der aktiverer læserens forestillingsevne og medansvar for meningsdannelsen. I forhold til prismerne betyder det, at deres fragmentering sigter efter at inviterer læsere til selv at forbinde, fortolke og mærke de stemninger, som ikke lader sig udtømme sprogligt. Dermed forskydes analysen fra at fastlægge betydning til at åbne et fortolkningsrum, hvor ensomhed kan træde frem som en erfaring snarere end som en entydig kategori.

Både for de mennesker prismerne handler om og for læseren er ideen at disse mellemrum åbner for en dvælen ved det, der endnu ikke er fuldt sprogliggjort. Ensomhed fremtræder i de følgende prismen netop ikke som et klart defineret fænomen, men som noget, der mærkes i brud, forskydninger og tavsheder i det, der unddrager sig entydig formulering, men alligevel gør sig sanseligt og erfaringsmæssigt gældende. Analytisk set er prismen derfor ikke blot en kondensering af interviewmateriale, men en måde at arbejde systematisk med det, der i samtalen tit forbliver implicit, fragmenteret eller vanskeligt at fastholde sprogligt. Hvor transskriberede interviewuddrag typisk gengiver, hvad der blev sagt, arbejder prismen med, hvordan noget blev sagt og med det, der gentager sig, forskyder sig eller vender tilbage i forskellige variationer.

Med begrebet *prismer* vil jeg gerne bidrage til den eksisterende litteratur og diskussion om litterære kondenseringer med et metodisk greb, der samtidig søger at afmystificere processerne bag tilblivelsen ved helt konkrete analytiske skridt, samt ved at tilbyde et metodisk greb som kan være inspireret af, men ikke behøver trække på, poesi. Snarere end et digt er prismen et metodisk greb, der inviterer til at tale om og dele andre og måske tidligere usynlige aspekter og sammenhænge i materialet.

I mit arbejde med at lave kondenserede interview prismen har jeg indledningsvist arbejdet abduktivt med det empiriske materiale, dvs. med at identificere steder i materialet, som jeg blev overrasket over eller undrede mig over. Det var særligt steder i teksten, hvor noget dirrede og udfordrede min forudgående viden, der vakte min undren. De undringer har jeg i første omgang markeret med spørgende koder eller spørgsmål, for eksempel "Ensomhedens tvetydige karakter - trygt og farligt?". Derefter har jeg på tværs af det samlede empiriske materiale (feltnoter, interview, værkstedsarbejde) set på tematikker, der gik på tværs i forhold til at indfange og forstå ensomhed som fænomen.

Efterfølgende har jeg markeret særlige ord og sætninger i materialet med gult og klippet dem ud som enkeltstående sætninger og ord. Med inspiration fra dadaismens insisteren på at dvæle ved og fremme en dirrende sanselighed i nye sammensætninger af ord og brudstykker i eksisterende tekster, har jeg i første omgang sat ord og sætninger (kodet med samme tematik og fra samme interview eller feltnote) sammen på tilfældige måder for dermed at åbne for potentielle nye forståelser og nye sammenhænge. Derefter har jeg arbejdet med de nye fremkomne kondenseringer som selvstændige tekster, der blev til prismen med en litterær form, der indfangede noget tidligere usagt - noget der tidligere primært optrådte *mellem* linjerne.

Endeligt har jeg sendt prismerne til de mennesker, jeg har samarbejdet med, for at afstemme om den ny fremkomne prisme af et kendt materiale resonerede med dem eller ej. Om der skulle justeres, ændres, slettes eller det helt skulle afskrives. Inddragelse af de mennesker, som prismerne handler om, er helt afgørende for prismernes validitet. Det fordrer at bevægelighed og nysgerrighed er en vedvarende drivkraft i arbejdet med prismes.

3 prismes for ensomhed

Jeg vil nu præsentere tre prismes, der er baseret på livshistoriske interviews med tre unge med anbringelseserfaringer. Et af hovedtemaerne for interviewene var ensomhed, og de tre prismes er udarbejdet som forsøg på at fremhæve ensomhedens tvetydige karakter, som noget man både kan savne, længes efter og frygte. Den nye ensomhed, der kan opstå i mødet med hverdagslivets trivialiteter og ensomheden i at tro, at man er den eneste i verden, der har det som man har det.

Anna

Jeg var ikke et særlig sødt barn

Tror jeg

Alle siger noget forskelligt

Kommunen siger: Dine forældre er syge

Min mor siger kommunen lyver

Min far siger de tager fejl

Jeg har været anbragt i 20 år og jeg ved ikke hvordan man gør, når man ikke er anbragt.

Hvad laver man?

Mål, delmål, planer, selv-evalueringer.

Det har jeg forholdt mig til, så længe jeg kan huske.

Det kender jeg.

Men de der helt almindelige snakke.

Hvad skal vi have til frokost?

Den der fest der, kommer du?

Jeg er en alien fra Pluto

Anna er en ung kvinde der blev tvangsanbragt som spæd. Hendes historie er lang, forvirrende og præget af mange skift og brud og hun har svært ved at huske hvad der egentlig er sket, fordi der er så mange konfliktuerende narrativer fra den biologiske familie, plejefamilien og systemet. Tvivlen på hendes egne minder og forskellige og modstridende udlægninger af hændelsesforløb har for hende medført en grundlæggende ensomhed og en følelse af at hun står ved siden af sig selv.

Det er en ensomhed, som har fulgt med efter hun er blevet 18 og er flyttet for sig selv for første gang. Hun troede ellers at hun ville flytte ind i en normalitet med studieliv og lejlighed, men ensomheden er tværtimod vokset. For afstanden til de andres hverdagsliv er stor. Hun kender ikke spillereglerne og føler sig som en alien.

I mine samtaler med Anna har hendes fortællinger gentagne gange kredset om usikkerhed, tvivl og manglende orientering i hverdagslivets sociale koder. Hendes fortællinger om at stå ved siden af sig selv var spredt over lange passager og indlejret i forskellige fortællinger om anbringelser, systemer og relationer. I prismen er de udsagn trukket sammen i en tekstlig fortætning, hvor følelsen af at stå ved siden af sig selv træder tydeligere frem.

Det var ikke en ensomhed, Anna selv eksplicit navngav som central i interviewet, men en stemning, der gentog sig i beskrivelser af helt konkrete situationer som frokostsamtaler, fester og hverdagsinteraktioner og som først fremstod som en sammenhængende analytisk tråd i arbejdet med prismen.

I prismen har jeg trukket tråde og forbindelser mellem nogle af de tematikker, der fremtræder i analysen men er fordelt over mange sider i selve transskriberingen af interviewet. Dermed har jeg forsøgt at skabe en tekstlig fortætning, der afspejler gennemgående og tilbagevendende tematikker, som i det konkrete interview havde flere afstikkere og omveje. Formålet er at lade nogle af de toner af ensomhed som dirrede i interviewet stå frem. Prismen er ikke entydige eller klare formuleringer af ensomhed. De går ikke op. De inviterer tvivl og modsætninger ind, men måske rammer de også noget andet end selve interviewet. Måske rammer de noget taktilt, noget endnu ikke formuleret, men kropsligt sanset og erfaret.

Sidse

Vi snakkede aldrig om det

Jeg blev holdt af.

Taget vare på.

Aldrig elsket.

Jeg kunne være i den ensomhed

Som barn

Fordybe mig i bøger, skabe mit eget univers.

Det kan jeg ikke længere

Jeg er afhængig

Tinder

Mænd

Shopping

En smøg i haven
Alene
Stille morgner
Ingen lyde
Det er min drøm



I mine samtaler med Sidsel, som blev anbragt som lille i en plejefamilie, har ensomhedens tvetydighed fyldt på forskellige måder, samtidig med at det sjældent har været direkte adresseret. Vi har talt om ensomheden som noget trygt: En ensomhed forstået som en alenehed og fred fra de voksne, der gjorde ting de ikke måtte og aldrig burde have gjort. Som ung voksen er det at være alene blevet mere farligt. Noget Sidsel undgår og samtidig noget hun længes efter. Hun fylder sin tid ud og sørger for at have travlt. Lytte, læse, være i gang for at fortrænge ensomheden. I prismet har jeg forsøgt at fremskrive et koncentrat af netop de to polers samklang. Sidsel blev berørt af prismet og har taget den ”tilbage” og givet den et nyt liv i den forstand, at hun nogle uger efter hun første gang læste den, delte prismet op i to og integrerede den i et brev til sine bofæller, for at forklare hvordan hun har det. Prismen blev på den måde noget nyt. Den er ikke længere kun passivt beskrivende, men griber ind i livet: Sidsel får øje på sig selv på andre eller nye måder igennem sine egne ord. Det kalder selvfølgelig også på en særlig forpligtelse i forhold til den definitionsmagt der kan være i det skrevne ord som er bestandigt på en anden måde. Det er derfor helt afgørende af prismerne er udtryk for kontekstsensitive analyser og afstemmes med dem, de handler om.

I den udstrækning det overhovedet kan lade sig gøre, præsenterer jeg altid de empiribidder, jeg skriver om, for de mennesker, det handler om. Det er en fundamental præmis for mit arbejde. Nogle gange læser jeg det højt, andre gange læser de selv. Men det kan være svært at se sig selv på skrift, særligt i citatuddrag - det kender jeg også selv, når jeg taler med journalister og bliver (synes jeg selv) gengivet som hakkende, usammenhængende og banal. Formulerede jeg mig virkelig sådan? I mit eget hoved var mit budskab ofte meget mere klart og sammenhængende. Men de forbindelser og usynlige tråde, der er i mit hoved, kommer ikke altid med. På samme måde oplever jeg, at det kan være for de mennesker, jeg samarbejder med i min forskning: Interviewuddrag kan være abrupte og svære at læse, mens flere af dem giver udtryk for, at prismerne på en anden måde samler det, vi har talt om, og filtrerer andet fra, så det bliver mere genkendeligt og udholdeligt at læse om sig selv.

Rikke

Det var en tirsdag i januar.
Jeg var 9 år gammel.
De sagde, du kan ikke bo hjemme.
Du skal følge med.
Nu.

Jeg pakkede en malebog.
Gik på toilettet og græd

Lydløst
Blev god til at være sød.

Nye steder
Nye mennesker
Ensomheden fulgte altid med
Jeg var voksen før jeg opdagede
Jeg ikke var den
eneste
anbragte
i
verden

Rikke er vant til at fortælle sin historie. Hun har gjort det hundrede gange. Til sagsbehandlere, lærere og pædagoger. Da jeg lavede et livshistorisk interview med hende, behøvede jeg ikke stille nogen spørgsmål for at få fortællingen i gang. I det efterfølgende arbejde med transskribering og kodning af interviewet var noget af det, der blev ved med at dukke op, uden at jeg helt kunne forstå, hvordan jeg helt skulle rammesætte eller kode det, små koncentrer og enkeltstående billeder fra et barns perspektiv: En malebog, der bliver pakket midt i en livsomvæltende besked. En badeværelsesdør, der skærmer lyden af gråd. Beskrivelserne af en ensomhed, som altid fulgte med efter det. Fordi hun var blevet valgt fra, så hvorfor skulle nogen andre vælge hende til? En opvækst et sted, hvor hun ikke mødte eller hørte om nogen andre, der var anbragte, og derfor langt ind i ungdomslivet troede, at hun var den eneste i verden, det var sket for.

At netop billeder som en malebog, en kantine fuld af mennesker eller en stille morgen uden lyde træder frem i prismerne, skyldes ikke deres spektakulære karakter, men deres hverdagslighed. Det er i de tilsyneladende banale situationer, at ensomheden bliver sanseligt og kropsligt erfaret. I analysen fungerede de billeder som knudepunkter, hvor forskellige erfaringer og følelser samlede sig, uden nødvendigvis at blive forklaret eller fortolket af de interviewede selv.

Som med de andre interviews, kunne Rikkes interview forgrene sig i mange prismes, fordi de netop er udtryk for analytiske koncentrer. Formålet med denne prisme har været at indfange en tråd af ensomhed, som er helt enkel og bortskrællet for alle overflødige ord. Alt det, der står tilbage, når sammenhænge, overgange og forklaringer er fjernet. Rikke blev rørt af prismen, læste den flere gange over flere dage før hun vendte tilbage til mig, fordi hun havde brug for at læse den ordentligt, som hun skrev. Det er interessant, hvis prismes på den måde, ligesom hos Sidsel, indfanger nye toner af ensomhed, som på samme tid er velkendte og fremmede. Prismen er fremkommet alene af Rikkes egne ord, men enkelheden og sammensætningen gør måske, at der kan gøres ophold mellem linjerne og dvæles ved noget sanseligt, som endnu ikke har været formuleret så tydeligt før.

Diskussion: Indfanger prismerne andre og nye klange af ensomhed?

Hvad kan de tre fremskrevne prismes fra interviews med Rikke, Sidsel og Anna, som traditionelle interviewuddrag ikke kan? Hvad siger de i sig selv om ensomhed? Og kan de hjælpe os med at nærme os forståelser af ensomhed som fænomen?

Den metodiske udfordring i denne artikel - at arbejde med fragmenterede, åbne tekster som vidensproduktion - indskrives sig i nyere arbejder i antropologi og kulturteori, der udforsker affektive og poetiske former for etnografisk fremstilling. Kathleen Stewart har i sin bog *Ordinary Affects* (2007) argumenteret for en måde at beskrive sociale fænomener på, der ikke først og fremmest er struktureret omkring entydige begreber, men omkring affektive resonanser og prosa-fragmenter, som fremkalder erfaringens tilstande snarere end forklarende generaliseringer. Stewart viser, hvordan hverdagslivets impulser, bevægelser og stemninger kan gøres til analytiske objekter netop ved at åbne teksten mod det, der ikke kan indfanges i traditionelle begreber.

Dette fokus på åbning, affektive tilstande og tekstlig eksperimenteren afspejler en bredere tendens i etnografisk teori, hvor nogle forskere søger at bevæge sig væk fra entydige repræsentationer og i stedet fokusere på erfaringsdimensioner, resonansfelter og ugennemskuelige mønstre. Et eksempel er Hans Luchts doku digte "Vores liv ryster", der tematiserer livsrytmer, usikkerhed og det kaotiske som analytiske punkter i forståelsen af unge afrikanske arbejdsmigranternes rejse mod arbejdspladser i Europa (2024).

At arbejde med det man måske samlet kan kalde litterære kondenseringer af empirisk materiale, er en niche i academia, men er samtidig heller ikke nyt. Forskere fra forskellige akademiske felter har peget på potentialet og mulighederne i found poetry og poetiske repræsentationer (Clark & Jen 2022; Corley 2019; Gallardo et al. 2009; Hordryk et al. 2014; Oehlers 2024; Patrick 2016; Watson og Hamilton 2022; Wulf-Andersen 2012, 2022). I found poetry og poetiske repræsentationer fremhæves de participatoriske aspekter, idet digtene opstår i dialog med de involverede personer, hvilket peger på et potentiale for empowerment (Clark & Jen 2022; Oehlers 2024; Wulf-Andersen 2022).

I min egen forskning har jeg blandt andet i samarbejde med en poet, Sara Hauge, afholdt poetiske skriveværksteder med unge i udsatte positioner, hvor vi har arbejdet med forskellige formater for at de unge selv skrev deres egne digte om oplevelser af ensomhed. Vi faciliterede for eksempel øvelser, hvor vi sammen noterede alle de ord vi overhovedet kunne komme i tanke om i forbindelse med ensomhed, og skrev derefter digte hvor ingen af de netop noterede ord måtte indgå. Formålet var at forsøge at skabe et nyt sprog og bevæge os udover de umiddelbare og oplagte fortællerammer omkring ensomhed. Vi har også arbejdet med benspænd som faste formater for hver sætning, som skaber en særlig rytme i et digt. Et eksempel på et bespænd kunne være, at alle sætninger skal starte på samme måde: "Ensomhed er..." eller at arbejde med rimord til eksisterende sætninger i en rimordbog, for derigennem at åbne for skæve og nye rim som måske inviterede nye og overraskende elementer ind.

Der kom virkelig mange stærke og vigtige digte ud af det arbejde, blandt andet nedenstående af Sara-Louise:

Ensomhed er at gå i dvale, fordi man føler sig som en enlig svale.

Ensomhed er som en længsel, når alt man er – er i isolationsfængsel.

Ensomhed er at se andre være scenevante, når man selv føler sig som en efterladt vante.

Ensomhed er en smerte, hvor man nogle gange føler at man har et donorhjerte.

Udfordringen ved at arbejde med poetiske værksteder er imidlertid, at det inviterer nogle stemmer ind og udelader andre. Det er et format, som fungerer virkelig godt som involverende og eksperimenterende grundlag for mennesker, der er interesserede i poesi og har lyst til at arbejde med formatet. Men mange af de mennesker jeg har mødt og arbejdet sammen med tidligere, har haft meget modstand mod at skrive digte, og flere har oplevet det elitært og utilgængeligt. Samtidig har nogle af de samme mennesker givet udtryk for, at de prismen jeg har udarbejdet på baggrund af vores interview har været stærke og meningsfulde for dem. At de pludselig synes deres historie giver mening på en ny måde. Trine Wulf-Andersen skriver om lignende processer i arbejdet med poetiske repræsentationer og peger på, at de poetiske repræsentationer udgør en særlig form for inddragelse og dialog, som repræsenterer og giver stemme til unge i udsatte positioner (2022).

Hvordan er prismen så anderledes end poetiske repræsentationer? Det er for mig en helt central pointe at kalde det prismen fremfor digte, da det at arbejde med digte kalder på en kunstnerisk kunnen, der er de færreste forskere forundt. Med begrebet prismen søger jeg derfor at beskrive en etnografisk sansende metode til at undersøge interviewmateriale på kreative måder, der trækker på litterære virkemidler, men uden at forgøgle eller ophøje det beskrevne til poesi. Selvom prismen trækker på litterære virkemidler, står de ikke alene som æstetiske tekster. De er forankret i langvarigt etnografisk feltarbejde, gentagne interviews og systematiske analyser af empirisk materiale. Prismen erstatter ikke andre etnografiske fremstillingsformer, men fungerer som et supplement, der kan synliggøre aspekter af erfaring og betydning, som ellers let forbliver i periferien af analysen.

At arbejde med prismen indebærer en metodisk og etisk risiko, som er vigtig at være sig bevidst. Ved at kondensere og omforme empirisk materiale kan der opstå forskydninger, som kræver særlig opmærksomhed på forskerens definitionsmagt. Denne risiko kan man imødegå gennem løbende dialog med de mennesker prismen handler om og ved en vedvarende villighed til at justere, forkaste eller omskrive prismen, der ikke opleves som genkendelige eller meningsfulde.

En anden udfordring ved metoden er, at den risikerer kun at sætte spot på en lille del af det empiriske materiale. Omvendt er det ikke særegent for dette format: I forskning udvælger vi altid særlige dele af empirien i citater og feltnoteuddrag, mens andet forbliver i skyggerne for læseren, om end det informerer den samlede analyse. At arbejde med prismen er derfor ikke en genvej eller en let vej til fremstilling af empirisk materiale. Prismen er udarbejdet efter grundige systematiske analyser af materialet.

De er udtryk for kondenseringer af tematikker, som jeg har anlagt og siden afstemt med de mennesker de drejer sig om. De fremhæver noget og lader andet være usagt. De henter deres styrke i at kunne indfange andre nuancer ved og perspektiver på ensomhed: At vi igennem prismerne mærker den der malebog pakket i al hast. Ensomheden i en kantine fuld af folk. Samtidig kalder det på en vedvarende kritisk stillingtagen: Hvis prismerne ikke indfanger andre og nye perspektiver på de fænomener de beskriver – eller hvis de ikke ræsonnerer med de mennesker de handler om - må de forkastes.



Metoden er ikke forbeholdt fænomenet ensomhed; den er relevant i forhold til bearbejdning og præsentation af alt interviewmateriale, hvor tematikker og tråde opholder sig mellem linjerne, bølger og forsvinder, for så at dukke op igen. Metoden rummer dermed et potentiale, der rækker ud over den konkrete empiri, og kan også være anvendelig i socialt arbejde og uddannelsesvidenskabelig forskning, herunder særligt i studier der arbejder med erfaringer, stemninger og komplekse lærings- og udviklingsprocesser, som kan være vanskelige at indfange gennem mere konventionelle analytiske greb.

Referencer

- Bo A**, Kjærside, Nielsen, B., Christensen, AF. (2025) Detecting loneliness among late adolescents: validation and testing of a detection tool based on the UCLA loneliness scale. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1548(1): 148–162.
- Bundgaard**, H. & Dalsgård, A.L. (2023) Etnografisk tekst. *Om at forstå verden gennem skrift*. Samfundslitteratur.
- Clark**, SL & Jen, S. (2022) “Conscious compassion”: a co-created poetic representation of social workers’ experiences with compassion. *Qualitative Social Work* 22(3): 399–410.
- Corley**, NA. (2019) Exploring poetry as method: “representing faithfully” the narratives of African American high school students and their mothers. *Qualitative Social Work* 19(5-6): 1022–1039.
- Gallardo**, HL., Furman, R. & Kulkarni, S. (2009) Explorations of depression: poetry and narrative in autoethnographic qualitative research. *Qualitative Social Work* 8(3): 287–304.
- Hordyrk**, SR., Soltane, SB. & Hanley, J. (2014) Sometimes you have to go under water to come up: a poetic, critical realist approach to documenting the voices of homeless immigrant women. *Qualitative Social Work* 13: 203–220.
- Iser**, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Lucht**, H. (2024). *Vores liv ryster*. Dokudigte. Turbine.
- Nielsen**, B.K., Nielsen, L.A. & Lasgaard, M. (2024). Loneliness in emerging adulthood: A qualitative study using cultural probes and in-depth interviews. *Current Research in Behavioral Sciences* 7.
- Oehlers** K (2024) A home to dream love into’ – an autoethnographic analysis of mothering with mental illness. *Qualitative Social Work* 24(4): 334–354.
- Ozawa-De Silva**, C. (2021). *The Anatomy of Loneliness: Suicide, Social Connection, and the Search for Relational Meaning in Contemporary Japan*. Oakland: University of California Press.
- Patrick**, L. (2016) Found Poetry: Creating Space for Imaginative Arts-Based Literacy Research Writing. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 2016, Vol. 65, 384-403
- Russell**, D., Peplau, A. & Cutrona, C. (1980) The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology* 39(3): 472–480.
- Sjørølev**, I. (2007) *Scener for samvær. Ritualer, performance og socialitet* (red.). Aarhus Universitetsforlag.
- Steno**, A.M. (2025) Prisms of loneliness - a creative qualitative method to capture the intangible. *Qualitative social work*. <https://doi.org/10.1177/14733250251385596>
- Steno**, A.M. (2024) Ensomhedens mange ansigter. *Viden om aldring. Tidsskriftet Gerontologi*. s.4-9-
- Steno**, A.M. & Hauge, S. (2024) *Stemmer fra socialpsykiatrien. Rettigheder. Ressourcer. Recovery*. Samfundslitteratur.
- Steno**, A.M. (2023a). Social and Spatial Aspects of Loneliness: Challenges to Belong and Acquiring a Sense of Home in a Senior Housing Facility in Denmark. *Anthropology & Aging*, 44(3), s.32-41.
- Steno**, A.M. (2023b) Lyttevandringer. I: *Multisensoriske metoder og analyser - til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Sauzet & Falkenberg (red.) Samfundslitteratur. s.179-196.
- Steno**, A.M. (2020) Farlig intimitet? Nærhed og distance i feltarbejdet. I: Jordens Folk. Temanummer om intimitet. Etnografisk forening. 55. årgang. Nr. 1. s.5-14.

Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Durham, NC: Duke University Press.

Stoller, P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. University of Chicago Press.

van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1, s.11–30.

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Life Coast Press, Inc.

Watson, J. & Hamilton, F. (2022) Found poetry: a creative approach to illuminate the findings of qualitative research. *British Journal of General Practice* 2022; 72 (724): 538.

Wulf-Andersen, T. (2012). Poetic representation: working with dilemmas of involvement in participative social work research. *European Journal of Social Work*, 15(4), s. 563–580.

Wulf-Andersen, T. (2022). “En anden slags bog”: Repræsentationsformer og etiske udfordringer i involverende forskning. *Nordiske Udkast*, 39(1). <https://doi.org/10.7146/nu.v39i1.134474>

English Abstract

This article introduces prisms as a creative qualitative method for exploring and representing experiences that are difficult to capture through conventional interview excerpts and analytical categories. Drawing on research on loneliness among young people with out-of-home care experiences, the article shows how prisms, as condensed and fragmented textual compositions, can illuminate moods, sensory experiences and themes that often remain between the lines of interview material. The method is described through concrete analytical steps and discussed in relation to found poetry, literary condensations and ethnographic writing. Through three empirical prisms, the article explores how the method may capture other and new tonalities of loneliness that traditional interview excerpts struggle to foreground. The article also discusses the ethical and analytical implications of the method, including questions of researcher authority, validity and collaboration with the people whose experiences the prisms represent.

METAFORANALYSE I ORGANISATIONSPÆDAGOGISK FORSKNING

KONSTRUKTIONER AF EN VIDENØKOLOGI FOR LÆRERUDDANNERE I NATURFAG

Karina Kiær, lektor, ph.d., & postdoc, SDU & UCSYD

Thomas R. S. Albrechtsen, docent, UCSYD

Connie Svabo, Professor, SDU

Abstract

Artiklen diskuterer brugen af metaforanalyse i organisationspædagogisk forskning, som er en gren inden for uddannelsesvidenskab, der interesserer sig for spørgsmål om organisatorisk læring. Vi diskuterer i artiklen, hvordan brugen af metaforanalyse kan være en "mærkelig metode" og en frugtbar tilgang for at opnå nye erkendelser i organisationspædagogisk forskning. I diskussionen af metoden benytter vi os af en empirisk case; et studie af et professionelt læringsnetværk for læreruddannere i naturfag i det lands-dækkende program Naturfagsakademiet (NAFA). Grundmetaforen videnøkologi har vi præsenteret for læreruddannere i Naturfagsakademiet og givet dem opgaven at tegne videnøkologien på et postkort. Vi analyserer udvalgte tegninger, og diskuterer, hvordan metaforanalyse som en "mærkelig metode" potentielt kan bidrage med nye indsigter i organisationspædagogiske fænomener i uddannelsesvidenskab ved at udfordre metaforisk resonans, benytte flere modaliteter og dissonans i arbejdet med metaforer. Metaforen 'videnøkologi' er et opdrag fra Centre of Excellence in Science Education som et strategisk forskningsprojekt i NAFA

Keywords: Metaforanalyse; videnøkologi; professionelt læringsnetværk; organisationspædagogik

Indledning

I human- og socialvidenskaberne generelt er der flere, der arbejder med metaforer som en central del af erkendelsen af komplekse fænomener. Det drejer sig for eksempel i analyser af samfundet eller af organisationer (Rigney, 2001; Junge, 2011; Örtenblad, 2024). I uddannelsesvidenskab støder vi også på brugen af metaforer for eksempel til at forstå lærerrollen, undervisning, læring, skoleledelse og skolen med (Albrechtsen, 2019; Guski, 2007; Herzog, 2002; Lumby & English, 2010; Pugh, 2017; Saban et al., 2007). Metaforer gør det muligt at se-noget-som-noget-andet (Schön, 1993), eller som Lakoff & Johnson (2002, s. 15) formulerer det: *"Metaforens væsentligste egenskab er, at den lader os forstå og opleve én slags ting ved hjælp af en anden"*.

Et eksempel herpå er, når man analyserer en organisation (for eksempel en skole), som om den var en maskine eller en organisme (Morgan, 2006; Örtenblad et al., 2017). Her er det organisationen, som er det komplekse fænomen, vi gerne vil forstå (der betegnes som metaforens "target") ved hjælp af nogle ofte mere simple og velkendte begreber som kunne være i form af en maskine eller organisme (der betegnes som metaforens "source") ved at fremhæve nogle af de egenskaber, som minder om hinanden (Biscaro et al., 2025; Schoeneborn et al., 2016). Man kan så gå videre i dybden med metaforen ved at studere dens metonymi, det vil sige hvad metaforen består af (Kiær & Albrechtsen, 2026). Som Morgan (2016) formulerer det i forbindelse med at forstå en organisation som en maskine:

¹ Metaforen 'videnøkologi' er et opdrag fra Centre of Excellence in Science Education (CESE) som et strategisk forskningsprojekt i NAFA med titlen Længdestudie af videnøkologi i Naturfagsakademiet (LAVIN).

“For metaphor to have specific meaning the metaphorical image needs to be tied down and articulated through a metonymical process focused on the naming of detailed elements. For example, the metaphor that the organization is a machine invites a metonymical elaboration that specifies the mechanical elements of the organization, for example, that it is highly structured, comprised of carefully designed parts operating to achieve a specific goal” (Morgan, 2016 s.1030).



Et eksempel på en metonymi i denne sammenhæng kan være de tandhjul der får maskinen til at køre, som bliver et billede på nogle af de sammenhængende processer i skolen, der bidrager til at den ”fungerer effektivt”. Metaforanalyse er dog ikke blot en måde at beskrive fænomener på, men også en metode til at generere nye erkendelser og begreber, der gør, at man anskuer fænomenet på nye måder (Biscaro et al., 2025). Dette gør den særligt relevant i uddannelses- og organisationspædagogisk forskning, hvor komplekse relationer og processer ofte unddrager sig enkle, lineære forklaringer. Vi argumenterer i denne artikel for, at metaforanalyse kan være en ”mærkelig metode”, der åbner for kreativitet og multimodale fremgangsmåder – det kan være i form af brugen af visuelle postkort, som tilbyder nye indsigter i organisatoriske læringsprocesser, som vi vil være optaget af her. Ved at lade deltagere i en organisation udtrykke deres forståelser og erfaringer gennem billeder og symboler, skabes der adgang til en æstetisk og sanselig dimension af viden, som ofte forbliver tavs i de mere traditionelle kvalitative metoder (Strati, 2010; Wang et al., 2017). Vi retter blikket mod et aktuelt empirisk fænomen: det nationale program *Naturfagsakademiet* (NAFA), som har til formål at styrke naturfagsdidaktisk videndeling og professionel læring på tværs af professionshøjskoler og skoler. Vi undersøger NAFA som en *videnøkologi* – en generativ metafor, der gør det muligt at analysere netværkets organisering, videncirkulation og relationelle dynamikker som et økosystem. Som case i vores diskussion af metaforanalyse som metode i organisationspædagogisk forskning, vil vi analysere nogle udvalgte postkort, som naturfagslæreruddannere har tegnet med afsæt i denne metafor om NAFA som videnøkologi.

Vores forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan kan man gribe en metaforanalyse an i organisationspædagogisk forskning?

I vores svar på dette spørgsmål vil vi også diskutere, hvordan metaforanalyse kan blive en ”mærkelig metode”, hvor vi med ”mærkelig” mener, at den adskiller sig fra mere konventionelle metoder og har potentiale for at give overraskende og udviklende perspektiver på mere eller mindre velkendte fænomener.

Vi vil først kort redegøre for, hvad organisationspædagogik som en særlig gren inden for uddannelsesvidenskab beskæftiger sig med. Dernæst vil vi beskrive nogle grundelementer i brugen af metaforanalyse som fremgangsmåde i organisationspædagogisk forskning, og hvordan den kan åbne for ”mærkelige” tilgange. Dette fører os frem til en analyse af artiklens empiriske case hvor læreruddannere i naturfag har givet deres bud på nogle dybere billeder af strukturer og processer i NAFA forstået som en videnøkologi. Vi afslutter artiklen med en diskussion og konklusion.

Et organisationspædagogisk perspektiv

Organisationspædagogik er en gren inden for uddannelsesvidenskab, der er særligt interesseret i at undersøge organisatorisk læring og generelt samspillet mellem pædagogik og organisation (Engel & Göhlich, 2022; Göhlich et al., 2018). Ligesom der er en organisationspsykologi og organisationssociologi, så er ambitionen med organisationspædagogikken at forstå forskellige organisationer ud fra et pædagogisk blik samt at undersøge forskellige pædagogiske praksisser i organisatoriske sammenhænge. Der trækkes i organisationspædagogikken særligt på teoretiske og metodiske indsigter fra organisationsstudier mere generelt. Genstandsfeltet er først og fremmest, hvordan læring og skabelse af viden sker *i, igennem og imellem* forskellige organisationer. Organisationspædagogisk forskning foregår både som procesrefleksive og strukturrefleksive perspektiver på organisatoriske forhold og sigter mod at forbinde teori, empiri og praksis (Göhlich et al., 2018). Organisationspædagogikken er endnu ikke et særligt udviklet felt i en dansk kontekst, men der er forskellige eksempler på dansk uddannelsesvidenskab, der vil kunne kategoriseres som organisationspædagogisk, da fokus ligger på at undersøge organisatorisk læring og pædagogiske processer i forskellige organisationer mere generelt (for eksempel Andersen, 2022; Brandi & Elkjær, 2026; Kiær & Albrechtsen, 2024). I Sverige synes feltet at træde frem med den aktuelle udgivelse af antologien *Organisationspædagogik* af Malm et al. (2026). Organisationspædagogikken er derimod udbredt i en tysk sammenhæng, hvor der bl.a. er udgivet introduktioner til feltet (Engel & Göhlich, 2022; Heidelmann & Weber, 2025) og en håndbog om de forskellige forskningsområder som organisationspædagogikken beskæftiger sig med (Göhlich et al., 2018).

I denne artikel er vi særligt optaget af at analysere og diskutere, hvordan man kan forstå cirkulation af viden i et tværorganisatorisk netværk inden for læreruddannelse gennem brug af metaforanalyse som et eksempel på organisationspædagogisk forskning.

Metaforanalyse som ”mærkelig metode”

Metaforanalyse er en metode, der kan forekomme ”mærkelig”, fordi man som forsker beskriver det fænomen, man undersøger, med noget andet og mere velkendt (Alvesson & Sandberg, 2018; Örtenblad, 2024). Vi har allerede nævnt, hvordan organisationsteoretikeren Gareth Morgan (2006) har udforsket, hvordan organisationer bliver beskrevet som maskiner eller organismer. Morgan (2006) nævner desuden andre grundmetaforer, han er stødt på, som forstår organisationer som enten hjerner, kulturer, politiske systemer, psykiske fængsler, som flux og transformation og som instrumenter til at dominere (se også Örtenblad et al., 2017). Metaforanalyse kan altså opfattes som ”mærkelig” ved ikke at gå bogstaveligt til et fænomen, men at man netop overfører betydninger mellem ”target” (for eksempel NAFA som tværgående organisering) og ”source” (en videnøkologi). På den anden side så er brugen af metaforer i sig selv ikke så mærkelig, da meget af vores sprog og tænkning i hverdagen er præget af metaforer (Lakoff & Johnson, 2002). Det kan betyde, at metaforer der bliver brugt overfladisk og ofte til at forstå pædagogisk organisering med ikke virker særligt overraskende og blot bekræfter vores eksisterende antagelser (Biscaro et al., 2025; Tsoukas, 1991; 2017).

Samtidig er metaforanalyse *en mærkelig metode*, fordi den skaber viden gennem forskydning, forstyrrelse og forestillingsevne frem for gennem direkte repræsentation. Den kan arbejde med dissonans og multimodale udtryk, afsløre tavse antagelser og åbne for radikalt nye måder at forstå organisatoriske og pædagogiske fænomener på. Netop i dette “mærkelige” ligger metodens innovative potentiale.

Biscaro og kollegaer (2025) undersøger metaforers rolle i organisationsstudier gennem de sidste fire årtier, hvor de peger på netop dette potentiale. Der har traditionelt i denne forskning været en optagethed af, hvor godt en metafor passer på et givent fænomen, det vil sige hvor stærk lighed og overførbarhed der er mellem ”target” og ”source”. Med andre ord har fokus meget været på graden af *resonans* imellem disse. De argumenterer for at der ligger et stort potentiale i at udforske mulighederne i de mere *dissonante* metaforer, det vil sige hvor denne lighed ikke umiddelbart er så iøjefaldende. Derfor opfordrer de til, at forskere omfavner brugen af ”mærkelige metaforer” (”odd metaphors”), der vil kunne udfordre nogle af de antagelser, man gør sig om en organisation eller organisering, og som blot bliver bekræftet af de metaforer, man typisk støder på inden for feltet. Metaforer kan altså bekræfte eksisterende idéer, men de kan også støde sammen med eller forstyrre gængse forestillinger.

Biscaro og kolleger nævner derudover, at der ligger et stort potentiale i at inddrage *multimodal* analyse som metode i metaforstudier (se også Schmitt, 2022). For eksempel kan brugen af visuelle metaforer (for eksempel tegninger af NAFA) påvirke eksisterende opfattelser og oplevelser, samt give indsigter, som en tekstbaseret analyse måske overser. Denne tilgang anerkender den komplekse og lagdelte karakter af meningsskabelse i organisationer.

At arbejde med metaforanalyse tilbyder således kreative metodiske og analytiske processer, som gør en i stand til at se noget ved et organisationspædagogisk fænomen på nye måder. Metaforernes kreative og produktive udtryk giver mulighed for at studere noget, man kan have sværere ved at få adgang til med andre mere konventionelle metoder. Hver metode har sine styrker, hvor for eksempel interviewet giver mulighed for at informanterne mundtligt kan udtrykke oplevelser og erfaringer gennem sproget, mens spørgeskemaer giver mulighed for at kvantificere svar (Abbott, 2004 s.115). Ifølge Strati (2010) kan metaforiske udtryk sige noget om en organisatorisk praksis, og det er også ofte med metaforer, at organisationens medlemmer udtrykker sig:

“Hence, to describe how they work and the main concern of the organization’s social practice, they resort to metaphorical expressions, to vague, indefinite, or poetic-cum-artistic terminology, rather than to analytical explanations: for instance, ‘listen to how that car engine sings’; ‘pay attention to hazardous noises or odours’; ‘taste the roundness of this wine’; ‘this work has something beautiful about it’” (Strati, 2010 s. 884)

Der ligger dermed flere metaforiske udtryk i det verbale sprog og nedskrevne tekster, men metaforer kan også komme til udtryk på andre måder som igennem visualiseringer og artefakter.

Med afsæt i en æstetisk tilgang til at forstå organisationens liv, kan forskeren fordybe sig i handlinger og interaktioner og omforme forskningsmaterialer til åbne multimodale tekster, der stimulerer stemningsfuld viden hos de deltagere, der møder dem. Her kan multimodale metaforer benyttes, da de giver rige muligheder for at leve sig ind i det illustrerede organisatoriske fænomen. Biscaro og kolleger siger følgende om brugen af mærkelige metaforer i organisationsforskning:

"Looking for seemingly weird, 'odd' metaphors that do not map surface similarities between source and target, but only deeper ones. Odd metaphors make sense only through a closer investigation. Odd metaphors have the potential to contribute to theory and practice by breaking new ground or challenging institutionalized assumptions" (Biscaro et al., 2025 s. 755)

De anbefaler altså, at man arbejder med metaforanalyse, som forsøger at fokusere på de dybere strukturer ved et organisatorisk aspekt, hvor nogle af de spændinger der kan være, også bliver synlige. I det følgende vil vi benytte NAFA som et organisationspædagogisk fænomen – i form af et nationalt samarbejde på tværs af uddannelser – til at eksemplificere, hvordan en sådan metaforanalyse kan gribes an. Vi iagttager her NAFA med metaforen om en *videnøkologi*. Inden vi ser nærmere på denne empiriske case, vil vi først redegøre overordnet for denne metafor, som den optræder i organisationsforskning.

Videnøkologi som metafor

Man kan diskutere, hvorvidt "økologi" og "økosystem" er en mærkelig metafor i organisationsforskning generelt og organisationspædagogik mere specifikt. Metaforen falder i tråd med Morgans (2006) forståelse af organisationer som organismer. Her refererer Morgan også til den såkaldte organisationsøkologiske forskning, hvor netop billedet af økosystemer står centralt. Noget af det som særligt optager denne forskning, er studier af organisatorisk diversitet, som for eksempel Singh og Lumsden (1990) formulerer det:

"Organizational ecology focuses on the study of organizational diversity. Its key concerns are to investigate how social conditions influence (a) the rates creation of new organizational forms and new organizations, (b) the rates demise of organizational forms and organizations, and (c) the rates of change in organizational forms. The emphasis is on the evolutionary dynamics of processes influencing organizational diversity. And, in contrast to the predominance of adaptation in the study of organizations, organization ecology investigates the role of selection processes" (Singh & Lumsden, 1990 s. 162).

En økologisk forståelse af organisering udfordrer således en antagelse om homogenitet, det vil sige, at der findes en strømlinet, mekanisk eller ensartet måde at skabe gode vækstbetingelser på i en organisation. Organisationer forstået som økosystemer er derimod afhængige af, hvordan forskelligartede sociale betingelser i samspil med hinanden skaber de gode vækstbetingelser. Der er tale om en evolutionær dynamik med forskellige processer, der både er optaget af tilpasning (adaptation) men også af de forskellige selektionsprocesser, som finder sted.

Økologimetforen benyttes også til at forstå det der sker *på tværs* af organisationer og har nogle betydningsmæssige overlap med begreber om ”netværk”, ”platforme”, ”klynger” og det ”tværsektionelle” (Rosa et al., 2021; Sydow & Auschra, 2022). I organisationspædagogisk forskning – og uddannelsesvidenskab mere generelt – er økologimetforen også udbredt. Der tales sågar om en ”økologisk vending” (Daly et al., 2020, s. 653) i pædagogisk teori og hvordan økologi udgør en ”rodmetafor” i videregående uddannelse (Kinchin, 2022). I sådanne pædagogiske økosystemer er der noget, som ”cirkulerer”, hvilket kan være i form af forskningsviden i skoler (Godfrey & Brown, 2019).

Når vi undersøger NAFA som en *videnøkologi* (Star, 1995; Akera, 2007), så er der altså umiddelbart tale om en metafor, hvor vi opfatter viden som en ressource, der er i stand til at cirkulere i økosystemet NAFA og som kan være mere eller mindre levedygtig i forhold til betingelserne, den skal leve i (Kiær et al., 2025). Metaforen om en videnøkologi bruger vi aktivt i forskningsdesignet til at udforske organisationsmedlemmers forståelse af forandringerne i økologien på nye og kreative måder end blot akkumulerede og visualiserede numre i diagrammer og søjler eller talte ord. Dette gør vi via tegninger på postkort. En videnøkologi er med dette blik først og fremmest kendetegnet ved sin dynamik og diversitet.

I modsætning til et begreb som ”knowledge management”, hvor viden opfattes som noget der kan og skal styres, hvilket ifølge Alvesson & Kärreman (2001) begrebsligt er et ”mærkeligt par”, tilbyder metaforen om videnøkologi en mere processuel og emergerende forståelse af, hvordan viden bliver til (og forsvinder) i en (pædagogisk) organisation.

Når målet er at organisere for professionel læring på læreruddannelserne, som det er tilfældet i NAFA, er det vigtigt at finde ud af, hvordan organisationer kan bevare deres diversitet og mangfoldighed samtidig med at de er forbundne og får liv. NAFA er et professionelt læringsnetværk defineret som et engageret og systematisk undersøgende fællesskab mellem en gruppe af undervisere, som deler erfaringer og viden fra praksis gennem reflekterende dialoger centreret om studerendes læring (Poortman et al., 2022, s.96). Anvendelse af økologimetforen sætter os i stand til at analysere den tilsigtede cirkulation af viden i det større professionelle læringsnetværk og undersøge, hvad der sker med denne viden, når den bevæger sig fra et miljø til et andet. Dette vil vi gøre gennem en analyse af nogle af de postkort som deltagerne har udfyldt. Deltagerne udfylder disse postkort, idet vi undersøger, hvordan en videnøkologi konstrueres og hvordan deltagelse i den opleves, samt hvordan viden flyder, forhandles og forankres. Med denne case forsøger vi således at vise, hvordan en metaforanalyse i organisationspædagogisk forskning kan gennemføres.

Empirisk case: Naturfagsakademiet

Vores empiriske case stammer fra forskningsprojektet *Længdestudie af videnøkologi i Naturfagsakademiet* (LAVIN).

Formålet med dette 4-årige længdestudie (2023-2026) er at undersøge udviklingen af det nævnte nationale program Naturfagsakademiet (NAFA)², der er et emergerende professionelt læringsnetværk bestående af et Center of Excellence in Science Education (CESE), en læreruddannelsesindsats samt en skoleindsats inden for naturfagsdidaktik. Programmet er støttet af Novo Nordisk Fonden³ og VILLUM FONDEN⁴ med til sammen 200 millioner kroner i perioden fra 1. august 2021 til sommeren 2028. Hovedformålet med NAFA er at øge den naturfagsdidaktiske videndeling på læreruddannelsen og folkeskoler. LAVIN-projektet fokuserer særligt på læreruddannelsesindsatsen.

Fremgangsmåde

Postkortene er indsamlet på to NAFA-netværksmøder henholdsvis d. 2.3.2023 i Vejle og d. 16.5. 2024 i København. Netværksmødet er et eksempel på en konkret realisering af et professionelt læringsnetværk, da der her er tale om et tilbagevendende arrangement, som samler læreruddannere inden for naturfagene på tværs af alle professionshøjskoler i Danmark. Her er tale om to årlige forsamlinger af naturfaglige læreruddannere og andre af NAFA's deltagere. På det første møde afsluttes det tema som læreruddannerne har arbejdet med, mens det andet møde var på det tidspunkt, hvor et nyt tema i NAFA blev sat i gang. Formålet med postkortene var at få deltagerne i NAFA til at blive medkonstruktører af grundmetaforen om "NAFA som videnøkologi" ved at videreudvikle den, nuancere den og illustrere den kunstnerisk. Man kan diskutere, hvor "mærkelig" videnøkologimetaphoren var for deltagerne. Da langt de fleste var undervisere i naturfag på læreruddannelsen (der deltog også enkelte uddannelsesledere) forudsatte vi et vist kendskab til begreberne økologi og økosystemer. Øvelsen skulle dog give dem mulighed for at gå i dybden med netop denne metafor. I vores introduktion til postkortøvelsen indrammede vi derfor metaforen yderligere ved at give nogle benspænd til deltagerne, der kunne inspirere yderligere. Til netværksmødet gav vi deltagerne et kort oplæg og rammesatte postkortøvelsen med følgende ordlyd, inden tegningen af postkortene påbegyndtes:

- 1. I skal nu i gang med at tegne på jeres postkort. I skal tegne NAFA som videnøkologi.*
- 2. Hvad giver god og dårlig videnøkologi?*
- 3. Benspænd: der skal være en parasit, gødning, haveredskab, regn, sol, liv og død i videnøkologien.*

Således gav vi i opdraget en række billeder på, hvordan en økologi kunne forstås. Formålet var at inspirere med disse billeder og ikke at begrænse eller udelukke brugen af andre billeder.

Med disse "benspænd" prøvede vi at åbne op for metaforens metonymier og gøre den mere "mærkelig" og dermed udfordre dens umiddelbare resonans i forhold til at forstå NAFA (Biscaro et al., 2025). Netop som tegninger på postkort skabte vi en situation, hvor metafordannelsen også blev multimodal. Der er indsamlet 118 postkort fra de to netværksmøder. Hver deltager fik et postkort samt 2-3 tuscher og/eller kuglepenne.

²Aktuelt - NAFA

³Naturfagsakademiet NAFA - Novo Nordisk Fonden

⁴200 mio. kr. til nyt nationalt naturfagligt samarbejde | Villum Fonden

Vi har kodet postkortene ud fra, hvordan de viser sammenhænge mellem de enkelte dele i den tegnede videnøkologi (se også Kiær et al., 2025). I følgende analyse har vi blot udvalgt fire eksempler på disse postkort med henblik på at give et indblik i, hvordan man kan gribe en metaforanalyse an, der fokuserer på dissonante aspekter af en videnøkologi.

Analyse af postkort

De fire postkort vi har udvalgt stammer fra fire forskellige professionshøjskoler i Danmark. Der er stor variation mellem postkortene, hvor nogle er mere detaljerede og opfindsomme end andre. De fire udvalgte postkort er eksempler på nogle af disse mere opfindsomme tegninger og som samtidig viser, hvor forskelligt opgaven er grebet an og metaforen om en videnøkologi er tænkt videre blandt deltagerne. Artiklens metaforanalyse skal ses som led i den metode, som vi sammen udviklede i forskerteamet i LAVIN-projektet, hvor vi først kiggede på postkortenes tegninger og beskrev visualiseringerne og udlagde de tematiseringer, som vi kunne iagttage analytisk på tværs af postkortene. I sidste fase forsøgte vi at finde ud af, hvad disse postkort kunne sige om NAFA som en videnøkologi, og hvad der kendetegner de benyttede dele af denne overordnede metafor.

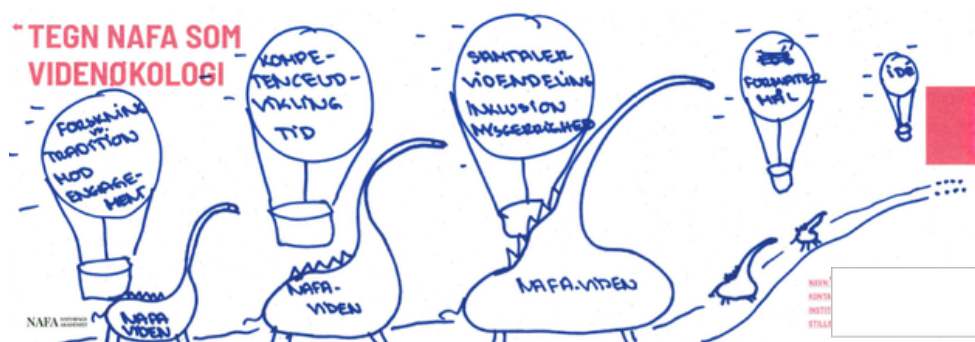
På det første postkort er tegnet to grønne bjerge, et UC-bjerg (professionshøjskole) og et universitetsbjerg (se Figur 1). På UC-bjerget vokser fag og praksis, illustreret som træer og dualistisk og på universitetsbjerget vokser viden og metodik, også illustreret som træer i et dualistisk forhold. Mellem de to bjerge er der gule blomsterplanter i krukker stående på et rodnet bestående af samarbejde og ressourcer. Den ene blomsterplantens blad er forskningsindsatsen Center of Excellence in Science Education (CESE) og det andet blad er læreruddannelsesindsatsen. Den anden blomsterplante er skoleindsatsen og skole skrevet på bladet og på skolens blad kravler en blå larve, og den blå farve har farvemæssigt en forbindelse til



Figur 1. Tegning af NAFA som videnøkologi No.1

”den blå sol og dens stråler”. Øverst findes en blåtegnet sol og vand, men også NPK (sprængstof) som via stråler rammer de gule planter og giver liv og død. Et grønt insekt flyver mellem de to blomsterplanter, hvilket illustreres med en grå dobbeltpil, og insektet bestøver skoleindsatsen og skoleindsatsen bestøver henholdsvis CESE og læreruddannelses-indsatsen. Begge planter har rødder som beskrives som samarbejde og ressourcer. I højre side er der en meteor styrtende nedad, her knytter postkortafsenderen begreber som uro, mistrivsel, præstationspres og acceleration som begreber til meteoren.

Sådan en tegning af NAFA som videnøkologi åbner op for fortolkninger og drøftelser om bl.a. samspillet mellem UC'er og universiteter i NAFA-organiseringen og tanker om, hvilke risici og farer der lurder i omverdenen, de dissonante aspekter, som kan have ødelæggende effekt på hele økosystemet – illustreret med meteoren. Beslutningen om at tegne både UC'er og universiteter som bjerge kan give et billede af noget, der er stort og monstrøst og svært at flytte på, hvilket kan sammenlignes med en forestilling om viden og videndeling der sker igennem "bestøvning" og får noget til at gro og giver næring.



Figur 2. Tegning af NAFA som videnøkologi No. 2

På dette postkort har afsenderen illustreret en videnøkologi ud fra metonymien vej og evolution (se Figur 2). Denne evolutionære proces er illustreret som et dinosaurvæsen, som bærer navnet "NAFA-viden", en viden som udvikler sig over tid og søger nye veje i horisontens forsvindingslinje. Luftballoner svæver og forklares som forskning versus tradition, mod og engagement. Luftballon nummer to er kompetenceudvikling og tid, hvor tredje luftballon er samtaler, videndeling, inklusion, nysgerrighed, fjerde luftballon er formater og mål og den femte og sidste ballon er en idé.

Denne tegning kan føre til en refleksion over, hvordan "NAFA-viden" bliver til en dinosaur, der er gammel, tung og langsom, samtidig med at den stille bevæger sig i en retning og hvor modsætningen er noget, der flyver afsted men også med en retning. Det viser noget af det, som sker i NAFA som videnøkologi, men giver også en idé om, hvordan disse aktiviteter kan opleves.



Figur 3. Tegning af NAFA som videnøkologi No. 3

Postkortafsenderen tegner her en collage af ting, mennesker og processer (se Figur 3). At mødes kræver transportmidler som tog, biler og cykler samt teknologier i form af computere. Solen er NAFA som skinner på alle menneskene, men der eksisterer en indbyrdes afstand. Den studerende gror tydeligt i denne videnøkologi og vandes af en flok menneskelige ressourcepersoner, fag og didaktik der holder slangen og sørger for at fælles viden drypper ned. I NAFA er der gødning i form af tid, samarbejde, faglige workshops og efteruddannelse. Der er også et sort hul. Tegningen kan her også fortolkes som spændinger i NAFA og sammenholdt med de to forrige tegninger, viser det også et valg af andre delelementer, såsom at inkludere mennesker og inkludere studerende. Det giver et indtryk af noget af det, som værdsættes ved NAFA og viden bliver den næring som bliver tilført på forskellige måder til økosystemet.



Figur 4. Tegning af NAFA som videnøkologi No. 4

Det fjerde udvalgte postkort er tegnet med NAFA i midten med en kuglepensstreg (se Figur 4). Omkring akronymet for Naturfagsakademiet er N'et frodigt og spirende, A'et er formet som en raket, mens F'et viser en sol og A'et et menneske. For enden af NAFA har afsenderen tegnet tandhjul, mange ting skal gå i hak og hænge sammen før tandhjulene drejer rundt og giver fremdrift. Huller graves og op ad dem kommer ormeagtige væsner, og skyer, regn og sne NAFA. Forrest ligger også et dødt væsen, befængt af vira. Et væsen som måske har taget en bid af noget virusbefængt. NAFA ses som et spind med et spinnevæsen der bærer forskellige typer af fodtøj.

Sammenfatning

Denne case viser, hvordan de givne ”benspænd” (metonymier) for opgaven er blevet brugt forskelligt, selektivt og kreativt. Tegningerne kan åbne for en refleksion over den diversitet, som kendetegner NAFA som videnøkologi og hvor det mekaniske og det mere naturligt emergende står side om side.

Postkortafsenderne illustrerer en videnøkologi som noget i bevægelse, hvor forskellige organisationer indgår, forbindes og adskilles. Mange naturfaglige metonymier indgår, både fra et indledende oplæg, og nogle postkortafsenderne selv konstruerer, for eksempel blomster, bjerge, meteor, dinosaurer, evolution, regnvejr, bestøvning, vanding, rødde/rodnet og larver er repræsenteret. Noget foregår over jorden, mens andet foregår under jorden, noget tredje er i horisontlinjen og noget fjerde i luften. I postkortene iagttager vi også artefakter som busser, biler, computere som er medkonstruerende for en videnøkologi, og således er en økologi både noget teknologisk, menneskeligt og naturligt.

Mange metonymier har ikke overraskende referencer til det naturvidenskabelige, idet deltagerne har en naturfaglig baggrund og trækker på deres viden om dette naturfaglige fænomen. Viden illustreres som noget processuelt, som noget der er fra henholdsvis professionshøjskoler, universiteter, praksis og skoler. I et evolutionært udgangspunkt betegnes noget viden også som NAFA-viden, hvilket kan betyde, at noget viden er særligt relevant i en NAFA-kontekst. Tegningerne kan tolkes som både udtryk for positive og negative følelser og oplevelser, hvor noget er fremmede for videnøkologiens overlevelse og andet truer den.

Diskussion og konklusion

Vi har i denne artikel undersøgt, hvordan man kan gribe en metaforanalyse an i organisationspædagogisk forskning. Vi har benyttet en case i form af det tværorganisatoriske samarbejde i NAFA mellem alle læreruddannere i naturfagene i Danmark. Casen giver en indsigt i, hvordan metaforanalyser kan fungere som en ”mærkelig metode”, der åbner op for kreativitet og nye perspektiver på organisationspædagogiske fænomener. Casen med de tegnede postkort, der metaforisk illustrerer NAFA som en videnøkologi, viser hvordan både de ”mærkelige metaforer” og det multimodale, i form af visualiseringer, byder på nye og overraskende fortolkninger og meningsdannelse. Den multimodale tilgang til organisationspædagogiske metaforstudier er stadig relativt uudforsket, og som Biscaro og kolleger (2025) påpeger, ligger der her nogle muligheder for at få nye indsigter i oversete aspekter ved organisationer og organisering. I vores case med NAFA er visualiseringerne i de tegnede postkort et eksempel på at bringe flere modaliteter ind i metaforanalysen. Brugen af visualiseringer, såsom tegninger, er også en fremgangsmåde inden for de performative og kunstbaserede forskningsmetoder bredt set (Wang et al., 2017; Martikainen, 2019; Ward & Shortt, 2020). Ifølge Biscaro og kollegaer bør vi ikke alene fokusere på metaforer, hvor ”target” og ”source” ligner hinanden, det som de refererer til som *resonans*. I stedet kan et større fokus på *dissonans* være vigtig det vil sige når der ikke er en helt tydelig forenelighed, idet det kan åbne for radikalt nye erkendelser og teoretisk innovation. Når man ønsker at undersøge, hvordan man kan gribe en metaforanalyse an inden for det uddannelsesvidenskabelige felt, kan resonante metaforer bekræfte eksisterende forståelser, mens dissonante metaforer kan destabilisere dem og skabe nye handlemuligheder for læring, forandring og udvikling. Dissonante metaforer kan fungere som teoretiske eksperimenter, der åbner nye måder at forstå uddannelsesorganisationer på. Derfor kan metaforanalyse være et kraftfuldt redskab til at udvikle ny teori og praksis i uddannelsesvidenskab, idet metaforer former, hvordan aktører forstår læring, organisation og udvikling (Lakoff & Johnson, 2002). Metaforer fungerer som kognitive og kulturelle redskaber, der både åbner og begrænser handlemuligheder i uddannelsespraksisser (Sfard, 1998). Ved at analysere metaforer – både i policy og praksis – kan forskere synliggøre underliggende antagelser, der ofte er tavse, men styrende for strategier, ledelse, beslutninger, samarbejde og udviklingsprocesser (Moser, 2000). I organisatoriske sammenhænge kan en metaforanalyse afsløre konkurrerende forståelsesrammer, der påvirker, hvordan undervisere og ledere navigerer forskelligt i forandringer (Morgan, 2006). Som ”mærkelig metode” kan metaforanalyse desuden understøtte kreativitet og refleksion ved at bruge visuelle, narrative og multimodale udtryk (Cahnmann-Taylor, 2008).



Dermed bidrager metaforanalyse til dybere indsigter i læringsmiljøers kompleksitet og i de sociomaterielle betingelser, der former uddannelsesorganisationer. Der er selvfølgelig også nogle svagheder ved fremgangsmåden, man kan diskutere. Eksempelvis kan man være kritisk over for, hvorvidt de metaforer der skabes (som i casen med NAFA) er bedre til at repræsentere en given virkelighed end andre mere traditionelle metoder (for eksempel interview og observation). Frem for at tage metaforerne alt for bogstaveligt, kan de derimod benyttes til en videre undersøgelse af det uddannelsesvidenskabelige fænomen, man er optaget af ved at pege på noget, man måske ikke har været opmærksom på tidligere. Her kan den "mærkelige metode" spille frugtbart sammen med de mere konventionelle metoder. Der er således mulighed for at videreudvikle på metaforanalysen. I den case vi har analyseret, kunne man eksempelvis udvide den beskrevne metaforanalyse ved at følge op på tegningerne. Det kunne for det første gøres ved at interviewe enkelte deltagere for at få indblik i, hvad de havde en intention om at sige med netop deres tegning. For det andet kunne man også vælge at sende postkortene tilbage til deltagerne til videre refleksion. Det kunne ske ved at samle flere af deltagerne i grupper (for eksempel på de enkelte professionshøjskoler) for at analysere og tolke tegningerne af NAFA som videnøkologi. På denne måde vil deltagerne kunne sammenligne de forskellige tegninger, som kunne give anledning til dybere refleksioner om, hvordan det opleves at være del af NAFA og hvordan viden kan cirkulere og deles på tværs på måske mere hensigtsmæssige og effektive måder. Således får den beskrevne organisationspædagogiske metaforanalyse også et udviklingspotentiale for praksis.

Referencer

- Abbott, A.** (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. W.W. Norton & Company.
- Akera, A.** (2007). Constructing a Representation for an Ecology of Knowledge. *Social Studies of Science*, 37 (3), 413-441. <https://doi.org/10.1177/0306312706070742>
- Albrechtsen, T. R. S.** (2019). Dybere læring som undervisningens formål? In A. Qvortrup (Ed.), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning* (pp. 53-68). Dafolo.
- Alvesson, M., & Kärreman, D.** (2001). Odd Couple: Making Sense of the Curious Concept of Knowledge Management. *Journal of Management Studies*, 38(7), 995-1018. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00269>
- Alvesson, M., & Sandberg, J.** (2018). Metaphorizing the Research Process. In C. Cassell, A. L. Cunliffe, & G. Grandy (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: Methods and Challenges* (pp. 486-505). Sage.
- Andersen, F.B.** (2022). Back to basics i et organisationsdidaktisk blik. *Ledelse i Morgen*, 4, 18-24.
- Biscaro, C., Bruni, E., Cornelissen, J., & Oswick, C.** (2025). Metaphor and Organization Studies: Going beyond resonance to further theory and practice. *Organization Studies*, 46 (5), 745-766. <https://doi.org/10.1177/01708406251314572>
- Brandi, U. & Elkjær, B.** (2026). Organisatorisk læring. I: Vikkelsø, S. & Kjær, P. (red.). *Klassisk og moderne organisationsteori*. 2. udgave, s. 227-250. Hans Reitzels Forlag.
- Cahnmann-Taylor, M.** (2008). *Arts-based research in education*. Routledge.
- Daly, C., Milton, E. & Langdon, F.** (2020). How do ecological perspectives help understand schools as sites for teacher learning? *Professional Development in Education*, 46 (4), 652-663. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787208>
- Engel, N., & Göhlich, M.** (2022). *Organisationspädagogik: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Godfrey, D., & Brown, C.** (Eds.). (2019). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools*. Routledge.
- Guski, A.** (2007). *Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Peter Lang.
- Göhlich, M., Novotny, P., Revsbæk, L., Schröer, A., Weber, S. M., & Yi, B. J.** (2018). Research Memorandum Organizational Education. *Studia paedagogica*, 23(2), 205-215. <https://doi.org/http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1802/1968>
- Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M.** (Eds.). (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Heidemann, M. & Weber, S.M.** (Hrsg.) (2025). *Organisationspädagogisches Denken und Forschen verstehen*. Waxmann.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemäße erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Velbrück.
- Junge, M.** (Ed.) (2011). *Metaphern und Gesellschaft*. VS Verlag Springer.
- Kinchin, I.M.** (2022). The Ecological Root Metaphor for Higher Education: Searching for Evidence of Conceptual Emergence within University Education Strategies. *Education Sciences*, 12 (8), 528. <https://doi.org/10.3390/educsci12080528>
- Kiær, K. & Albrechtsen, T.R.S.** (2024). *Dynamiske rutiner: Hvordan forandringer får fodfæste i organisationer*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Kiær, K. & Albrechtsen, T.R.S.**(2026). Læsevejlederens sammenvævning af tråde: Et sociomaterielt blik på bæredygtig læring i folkeskolen. *Danish Journal of Education Studies* (DJES), 4(1).
- Kiær, K., Albrechtsen, T. R. S., & Svabo, C.** (2025). Kulturelle prober og oplevelser af organisatoriske forandringer. *Forskning og forandring*, 8(1), 36-58. <https://doi.org/10.23865/fof.v8.6951>
- Lakoff, G., & Johnson, M.** (2002). *Hverdagens metaforer*. Hans Reitzels Forlag.
- Lumby, J., & English, F. W.** (2010). *Leadership as Lunacy: And Other Metaphors for Educational Leadership*. Corwin Press.
- Malm, T., Schoug, A. & Andersson, S.** (red.) (2026). *Organisationspædagogik: Teorier, begrepp och forskningsexempel*. Studentlitteratur.
- Martikainen, J.** (2019). Visual Arts-Based Research Methods in Social Science Research. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 5(2), 323-345. <https://doi.org/10.20319/pijss.2019.52.323345>
- Morgan, G.** (2006). *Images of Organization*. Sage.
- Morgan, G.** (2016). Commentary: Beyond Morgan's eight metaphors. *Human Relations*, 69(4), 1029-1042. <https://doi.org/10.1177/0018726715624497>
- Moser, K. S.** (2000). Metaphor analysis in psychology. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2).
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K.** (2022). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- Pugh, K. J.** (2017). *Computers, Cockroaches, and Ecosystems: Understanding Learning through Metaphor*. Information Age Publishing.
- Rigney, D.** (2001). *The Metaphorical Society: An Invitation to Social Theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Rosa, R. A., Kremser, W., & Bulgacov, C.** (2021). Routine Interdependence: Intersections, Clusters, Ecologies and Bundles. In M. S. Feldman, B. T. Pentland, L. D'Adderio, K. Dittrich, C. Rerup, & D. Seidl (Eds.), *Cambridge Handbook of Routine Dynamics* (pp. 244-254). Cambridge University Press.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A.** (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Schmitt, R.** (2022). Multimodale Metaphernanalyse: Skizze einer szenischen Erweiterung. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller, & A.-K. Hoklas (Eds.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse* (pp. 229-271). Springer.
- Schoeneborn, D., Vásquez, C. & Cornelissen, J.** (2016). Imagining organization through metaphor and metonymy: Unpacking the process-entity paradox. *Human Relations*, 69 (4), 915-944. <https://doi.org/10.1177/0018726715612899>
- Schön, D. A.** (1993). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 137-163). Cambridge University Press.
- Sfard, A.** (1998). On two metaphors for learning. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Singh, J. V., & Lumsden, C. J.** (1990). Theory and Research in Organizational Ecology. *Annual Review of Sociology*, 16, 161-195.
- Star, S.L.** (Ed.) (1995). *Ecologies of Knowledge: Work and Politics in Science and Technology*. State University of New York.

- Strati, A.** (2010). Aesthetic Understanding of Work and Organizational Life: Approaches and Research Developments. *Sociology Compass*, 4(10), 880-893. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2010.00323.x>
- Sydow, J. & Auschra, C.** (2022). Netzwerke, Plattformen und Ökosysteme: Organisationstheoretische Klärungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74 (Suppl. 1), 35-57. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00827-6>
- Tsoukas, H.** (1991). The Missing Link: A Transformational View of Metaphors in Organizational Science. *The Academy of Management Review*, 16 (3), 566-585.
- Tsoukas, H.** (2017). Don't Simplify, Complexify: From Disjunctive to Conjunctive Theorizing in Organization and Management Studies, *Journal of Management Studies*, 54 (2), 132-153. <https://doi.org/10.1111/joms.12219>
- Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K.** (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5. <https://doi.org/10.18432/R26G8P>
- Ward, J., & Shortt, H.** (2020). *Using Arts-based Research Methods: Creative Approaches for Researching Business, Organisation and Humanities*. Palgrave Macmillan.
- Örtenblad, A.** (Ed.). (2024). *The Oxford Handbook of Metaphor in Organization Studies*. Oxford University Press.
- Örtenblad, A., Trehan, K., & Putnam, L. L.** (Eds.). (2017). *Exploring Morgan's Metaphors: Theory, Research, and Practice in Organizational Studies*. Sage.

Abstract (English)

The purpose of this article is to discuss the use of metaphor analysis in organizational education research as a branch of educational science that is particularly concerned with questions of organization-al learning. We discuss how metaphor analysis can be an "odd method" and a fruitful approach for gain-ing new insights in organizational educational research. We draw on a case study of a professional learn-ing network for science teacher educators in the Danish Academy of Science Education (NAFA). The metaphor we work with is NAFA understood as a knowledge ecology. This root metaphor was presented to a group of science teacher educators and giving them the task of drawing the knowledge ecology on a postcard. We analyze examples of these drawings and discuss how metaphor analysis as an 'odd method' can potentially contribute new insights into organizational educational phenomena by challeng-ing metaphorical resonance and utilizing multiple modalities in working with metaphors.

MIT DIGT ER MIN STEMME

DIGTE OM DIGTE I FORSKNINGSPROCESSER

Klaus Thestrup

Lektor ved DPU, Aarhus Universitet



Digte og forskning

Hvordan kan digte indgå i forskningsprocesser? Digtene i denne digtsuite indfanger en del forskellige aspekter af det spørgsmål.

Her kan du som læser møde refleksioner og overvejelser i digtform. Jeg har også et foto med fra mit eget kontor, hvor digte, skitser og modeller eksisterer samtidigt i processer, der kan se komplekse ud (Kølln, 2022). Dette kommenteres direkte i digtet Samtidige spring i digtsuiten. Fotoet er i øvrigt taget af Tor Birk Trads. I billedet ses en model for en måde at tænke forskning som et åbent laboratorium (Thestrup & Robinson, 2016). Jeg kommenterer denne model efter selve digtsuiten, men tænk hele denne tekst som en form for poetisk feltdagbog med tekst, digte og en enkelt model for et menneske, der som jeg selv er på ny grund og hvor alt i princippet er på spil. Digtene i digtsuiten handler blandt andet om processerne i et forskningsprojekt, hvor det som anes måske kan berøres og indkredses og dermed få betydning for både metodevalg, formuleringen af undersøgelsesspørgsmålene og i sidste ende svarene på det, som forskeren vil vide noget om og kunne noget mere af.

Betragt dette næste lille afsnit som en form for guide til digtene, som du kan springe over eller læse først eller bagefter. Digtene indeholder under alle omstændigheder et væld af tanker og formuleringer, som går længere end denne rammesætning. Digtsuiten er bygget op på følgende måde: Først digtene Ny begyndelse og Tæt på og langt væk, der begge to handler om at bevæge sig ind i det materiale, som forskeren undersøger ved selv at skrive digte. Det næste digt Traditionen taler handler om traditionens begrænsning, fordi noget ikke længere kan ses. Så går det løs med digtene At forske er at digte og Samtidige spring, hvor det at forske og digte stilles op i forhold til hinanden. Mit digt er mit handler om, hvem der egentlig skal skrive digtene i forskningsprocessen. De to næste digte Vores værksted og Laboratorium handler om det, der kan ske i en proces, hvor digte er en del af den. Til sidst kommer digtet Tal med verden, der handler om kommunikation og formidling.

Efter digtsuiten kommer der en søgende tekst omkring forskning som et åbent laboratorium og de måder, hvor digtene kan indgå. Til allersidst spørger teksten, om man kan tale om en poetisk videnskab, om digte kan kaldes forskerdigte eller om digte kan blive en måde at stå i det næste på. Dér, hvor svarene på spørgsmålene ikke findes endnu. Dette er en poetisk feltdagbog med en digtsuite indeni, så spørgsmålene får lov at stå der til din egen refleksion. Nu er de nævnt allerede her og kan måske farve turen gennem teksten. Til allersidst i den samlede tekst kommer digtet Livets gesandt, som stiller spørgsmålet om digtets potentiale i mødet mellem poesi og videnskab.

God fornøjelse med læsningen.

Ny begyndelse

Rejsen til verdens ende, jordens indre
Fornuftens grænse, tavsheden på papiret
Indtil kunsten rømmer sig og taler forsigtigt
Bagved afgjorte spørgsmål og givne svar

Ord bliver jord, tanker bliver handling, livet
Bliver gjort, udført, bevæget, flyttet, vigtigt
Tanken tom for retning, hjernebarken blød
Hænderne rejser sig i solen af ny form

Jeg er til stede i labyrinten af huller og kød
Kontakt sker med skovle og dans i mørket
Der er langt til sikre grænser fyldt med vagter
Kan du mærke jorden skride under dig?

Forskellen ophører og herfra kan der tales
Huden kildrer og fingrene klør på kanten
Hovedet er nedsænket i klar glødende saft
Jeg kan se smagen og høre enhver opskrift

Spændetrøjen falder af mine egne skuldre
Solen skinner af strækbart skind og tegninger
Vi ændrer verden ved at bo indenfor i den
Det er her, den smager godt og fylder munden

Penslen maler tykt og stødende på papiret
En tusch jagter sandheden på en linje
Forskeren åbner øjet for kroppen og hvisker
Tal smukt, tal umuligt, tal skrattende, tal!

Tæt på og langt væk

En forsker rækker ud efter et fornuftigt digt
Men det er ikke lige til at styre, det digt der
Heller ikke selvom det ikke er skrevet endnu

En regnbyge af inderlighed presser sig på
Et sprog, der vil løbe rundt selv i en ørken
Det vokser på vaklende ben og taler højt

Digtet er privat, det handler om alle
Der er adgang til falmede håb og styrke
Her står en person og bliver stående

Hver eneste ny linje er en lang rejse
En balancegang mellem risiko og chance
Et klaver af små ord, som holder fast

Det er så mærkeligt at tænde en stjerne
På papiret og mens nogen læser livet op
Mit digt er en cykel og et rumskib i mørke

Der er ikke meget fornuft at finde, kære forsker
Men hvis du vil mærke døden tæt på
Så skal du kysse livet, mens det snubler

Skriv selv om dit eget skrig for at forstå
Så kan du bede alle andre om at skrive
Linjer hvor det drypper af angst og kød

Traditionen taler

Traditionen er fuld af glæde
Ingen behøver at forklare sig
Blikket på verden er skruet fast

Traditionen taler ikke om grænser
Ingen overtræder dem alligevel
Selvom de hopper rundt i horisonten

Traditionen ser ikke sig selv se
Ingen opdager det de ikke ved
De nye skridt bliver ikke taget

Traditionen forlanger alt af de nye
Ingen slipper for at forklare sig
Blikket ligger fast til alle er enige

Traditionen holder skåltaler
Alle beundrer de fantastiske sejre
Ingen ser risikoen for gentagelse

At forske er at digte

At forske er at digte, sanse verden i små ord
Direkte adgang til sproget og mærke livet i mellemgulvet

Her gør det ondt at leve, her folder livet sig ud
Vi brænder op i lufttomme rum og skriver om det

At digte er at forske, skabe verden i små ord
Se hvor de flyver hen og standser op og bygger til

Her står jeg i nye landskaber og ælter ler til en ovn
Om lidt står her huse og køkkener og kærlighed

At forske er at digte, fortælle om lange dage
I ord, der stædigt vil have plads uden at kende sig selv

Her må jeg rejse mig og tale, mens jeg endnu kan
Se verden i nutid og fylde tavsheden med lyd

At digte er at forske, svæve mellem klippestykker
Danse på stjerner og sorte mellemrum

Her kan jeg blive et vi, som taler sammen
Om at forandre verden i al sin vælde

Samtidige spring

Der sidder han så, forskeren, digteren
På kontoret, foran skærmen, en mandag
Bemærk det flydende set-up i fotografiet

Her en færdig model i en tekst med pile og processer
Der et digt undervejs på en anden skærm, heller ikke færdigt
På bordet små skriblerier på et A4-ark og en billig kuglepen

Til venstre mappen med slidt papir og gamle tanker
Til højre post-it notes med det som ikke er værd at huske
Kaffen står udenfor billedrammen og er allerede kold

Hænderne er i gang, ingen ved, hvad det næste er
Mere til digtet? Mere til modellen? Mere til kuglepennen?
Billedet står stille i et tilbageholdt åndedrag

Det rejser sig i hovedet inde bag øjnene
Alt sker samtidig, fordi svarene får lov at vente
Tankeværksted i solen fra vinduet

En bevægelse i frihed, før noget er på plads
Hjernen maler en skitse med hurtige streger
Kan det mærkes? Kan det ses? Kan det høres?

Hvert eneste øjeblik står modsætningerne i kø
Digtet er en form, som fanger et liv i forandring
Det samme gør modellen om et åbent laboratorium

Jeg er fag og menneske på samme tid, forskende digter
Eller digtende forsker med hænderne i sandkasser
I mødet med børn, som vil og tør og prøver og måske kan

Pædagogik er noget, som skabes på stedet
Uanset hvor det sted er og uanset hvem der er med
Den yderste tanke og de våde fødder i græsset

Så der sidder han så, personen med et navn og en titel
Og bliver ved med at søge og handle samtidig
Så meget han nu kan, mens jorden drejer bag døren

Mit digt er mit

Mit digt er min stemme
Herfra jeg råber, hvisker, gisper
Ud i verden og ind i mig selv

Her er et enkelt ærligt punkt
Et sted hvor jeg holder ved
Jeg deler gerne med alle

Hvis du vil høre den stemme
Så spørg mig om jeg vil tale
Fortæl om du vil høre mig

Du skal ikke tale for mig
Det skal jeg nok selv
Men vi kan digte sammen

Vores værksted

Jeg ligger i tør, tung flormelis, ind til huden
Sammenkrøllet, endnu ikke født, lukkede øjne
Alt er hvidt og alt er uforståeligt, endnu
Farven strækker sig til alle sider, uden ende

Om lidt kan jeg åbne mine hænder og gribe
Klemme, presse, ændre, forme, fylde liv på
Enhver genstand, enhver væg, enhver følelse
Indtil jeg møder en anden, som gør det samme

Skal vi lave et bord? Skrive et digt? Bygge en dans?
En kultur med mennesker og udsigt? Et værksted for alt?
Hjælp mig med at forme og hjælp mig med at fejle
Jeg giver frokost i pausen mellem hver kamp

Her i sandet, melet, luften, tyngden, tavsheden
Ligger et ansigt, en krop, som dukker op i hånden
Den her knitrende lyd af mulighed, når jeg gør noget
En ny række af ord foran mig og foran dig

Laboratorium

Det åbne rum er midlertidigt
En legeplads bag en dør af glas
Her kommer man ikke bare ind

Det gælder om at trække vejret
Være et bestemt sted og vente
Skrive og danse til det pludselig sker

Alle skal komme med alt de har
Og smide alt væk nøjagtig samtidig
Hver bevægelse er kendt og helt ny

Her er ingen modstand og ingen lås
Alt kan flyttes selvom det står fast
Muren findes indeni under huden

Invitationen er radikal, når alt er ler
Puslespil uden færdige brikker
De skal klippes frem med en saks

Rummet er en byggeplads, en leg
Indtil du går ud eller bliver træt
Eller du må blive til natten er forbi

Herinde lugter det af sved og flammer
Skridt for skridt stables nye klodser
Indtil en ny rytme pludselig er til

Tal med verden

Alle former skal søges, findes, prøves
Fortæl i billeder, lyd, tekst, krop, digte, noget
Ud på internettet, ind i de sidste bøger

Konferencer med poesi, tekster med digte
Ikke bare illustration eller tillæg eller ekstra
Men selve måden at tale på, forme, støbe, male

Campingplads, blogpost, revy, digtsamling
Steder at vise, spørge, dele, udvikle, skabe
Ord efter ord i sprog, der ikke kan reduceres

Pensel, blyant, speedmarker, cursor, piletast
Alt hvad der gør, at vi taler om fremtiden
Alt hvad der gør, at vi taler sammen og lytter

Hvis nogen forstår på tysk, dann geht das auch
Hvis nogen forstår på tegnsprog, så lær mig det
Hvis nogen forstår på en skærm, så tænd den

Kommunikation er en regnbue i alle farver
Videnskab er forandring på en iskold jord
Mine små linjer et forsøg på at række ud

Fortætning eller digt?

Det er aften efter en lang dag med læsning af artikler, læsning i en digtsamling og adskillige digtudkast. Det er noget særligt at ville digte. En koncentration om ingenting. At tillade spring mellem tanker, der ikke er tænkt endnu. Jeg lytter til musik, mest klaver for tiden, for at komme derhen. Jeg kigger på min skærm eller skriver i min notesbog. Jeg kan sidde hvor som helst, bare der ikke skal ske andet end at skrive digte. En proces, hvor jeg finder på, hvor noget opstår, mens jeg skriver en linje eller tegner en model eller skubber til en forklaring. For tiden har jeg en rytme eller en bestemt form i fingrene. 3 linier til en strofe og så en ny strofe. Det må godt fylde op til en A4-side. Det kan blive anderledes på et tidspunkt, men lige nu får jeg plads til at fortælle noget. Hver linie kan stå selv og samtidig kan de 3 linier tilsammen give et mere samlet udtryk. Hver strofe er et skridt i en længere rejse igennem et materiale. Sådan er det for mig at skrive.

Så laver jeg lidt mad, mens tv'et beskriver den næste katastrofe. Jeg lytter til, hvad reporteren siger og jeg forfærdes, men et sted langt nede mumler noget andet og vil op igen. Jeg sætter mig igen ved mit skrivebord og ser på min skærm. En ny kop kaffe står klar på bordet. Mine tanker bevæger sig igen hen over tastaturet.

Så det kan være sådan, at interviewene bliver til digte. Altså kvalitativ forskning med interviews og derefter digte. Og det gøres af forskeren, som vælger sætninger ud af hvert interview, arrangerer disse sætninger, så det ligner digte og gør dem færdige, så de står så præcist som muligt (Miller et al., 2015). Men det er ikke digte ifølge den her måde at tænke på. En forsker taler om at beskrive en essens. En poetisk undersøgelse, der tager form af en fortætning eller en vanddråbe (Kølln, 2019). Men samtidig er der alligevel noget andet på spil. Denne undersøgelse kan bygge på nogle principper som f.eks. at det færdige digt skal indeholde oplevet erfaring, overraskelser og ny indsigt (Faulkner, 2007).

Men netop disse principper kan jo ses sådan, at digte ikke bare er et metodegreb eller blot en fortætning af et interview, men udtryk for et formsprog, som netop digte kan have. Digte kan jo netop handle om en oplevet erfaring, en måde at beskrive denne erfaring på og måske en ny forståelse af sig selv i verden. For den, der skriver, så skal forbindelsen mellem erfaringen og teksten være der, for det viser sig øjeblikkeligt i de ord og sætninger, der er ved at dukke op i skriveprocessen. Det er ikke sikkert, at der er svar, men der er noget på spil. Digte, som er skrevet frem efter disse principper, har en særlig kvalitet, som gør dem til det, de er, nemlig digte, der kan læses udenfor selve den forskningsproces, de er skabt i – som selvstændige udtryk.

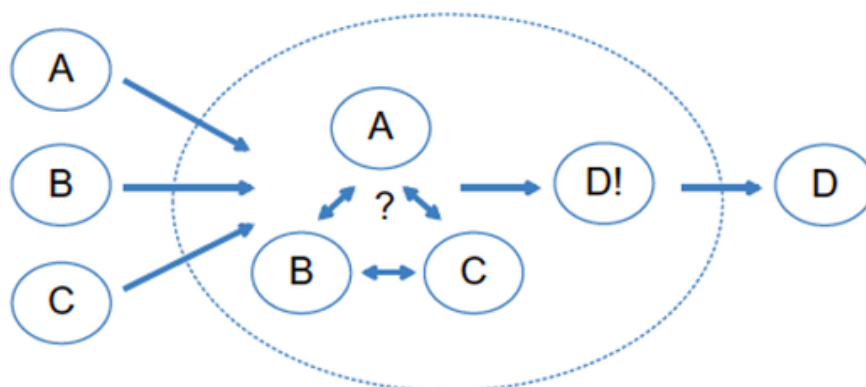
Men hvad nu hvis resultatet af processen er, at formsproget bliver anderledes? Hvad nu hvis digtene ikke er skrevet som skarpt formulerede versioner af det, en interviewperson har sagt, eller udtrykker en sproglig erkendelse i digtform, men tvivl eller søgen? Hvad nu hvis digtet befinder sig i alle mulige andre former, som ikke bare kan skærpes til en færdig forståelse?

Et digt er tæt på en oplevelse, en sansning, en smerte, en jubel, men det er jo ikke sikkert, at det bliver skrevet nemt, enkelt, færdigt, fornuftigt, fortættet, men er kaotisk, søgende, tøvende, prøvende, frækt, springende, ufærdigt i både indhold og form uden af den grund at blive mindre udfordrende eller mindre vigtigt. Digte kan stille spørgsmål og formulere noget, der næsten ikke kan siges eller skrives ellers, men det er ikke det samme som at de indeholder svar eller løsninger.

Det er faktisk ikke sikkert, at det betyder noget, at et digt stritter imod. Et digt kan jo læses op og lyttes til af en eller flere personer. Det kan være så sprælsk, det være vil, men det kan altid diskuteres og fortolkes og placeres af dem, der læser det op. Svaret på et digts indhold eller formsprog er ikke nødvendigvis hos teksten, men ligger hos det fællesskab, der anvender digtet på en eller anden måde. Det kan tegnes eller males eller skrives igen i sand eller anvendes til inspiration for en dans. Alt sammen noget, der gør, at digtet bliver materiale for refleksion eller ny handling. Et digt kan vendes og drejes for at bringes til at tale til dem, der lytter, læser eller gør noget med det. Erkendelsen ligger i fællesskabet, ikke nødvendigvis i teksten. Forskeren kan bede deltagerne i en forskningsproces om at skrive og formidle digte og forskeren og deltagerne kan i fælleskab skrive og formidle i en kollaborativ poetik (Johnsen, 2022). Formålet er at gøre det muligt for deltagerne at forholde sig til kompleksitet og udfordringer i livet og måske bane vej for forandring. Forskeren kan skifte plads fra at være den, der står udenfor processen og kan gennemskue data til at være den, der er indenfor og midlertidigt ser en anden sammenhæng eller måske er med til at skabe den.

Det åbne laboratorium

Men at skrive et digt på et stykke papir eller læse et digt op er kun én måde at formidle til andre på. Det kan foregå med musik til eller det kan skrives ind i en mur med en mejsel eller indgå som en del af et maleri eller et foto. Det kan formidles af en, få eller mange. Det kan ske fysisk eller online, synkront eller asynkront. Digtet indgår i en sammenhæng, hvor det ændrer sammenhængen eller bliver ændret af sammenhængen eller begge dele samtidig. I modellen her nedenfor skitseres det åbne laboratorium som en måde at indkredse en forandringsproces på, hvor eksperimentet står centralt.



(Thestrup & Robinson, 2016)

I princippet kan alle materialer, alle værktøjer, alle rum og alle processer sættes på spil og få muligheden for at mødes (Thestrup & Robinson, 2016) og udvikles til nye kombinationer, undersøgelser og transformationer (Boden, 2012). Processen bevæger sig fra eksisterende praksisser for laboratoriet sættes op (A, B, C), mens forandringen foregår inde i laboratoriet og en ny praksis etableres (D!), samt efter laboratoriet, hvor denne praksis eksisterer (D) til laboratoriet sættes i gang igen. Alt dette indeholder både digitale og analoge elementer, hvor også generativ kunstig intelligens indgår (Eldagsen, 2024).

Deltagerne på en kulturel mødeplads (Jerg & Thestrup, 2025) er sammen om eksperimentet i et eksperimenterende fællesskab (Thestrup, 2013). Digtet og det at skrive digte indgår i en forskningsproces, hvor forsker og deltagere forsøger at etablere en ny praksis ved at skabe denne nye praksis med processer og udtryk, der ikke var der før. I denne proces forandres både digtet og de andre elementer, der indgår. Et digt bliver ændret af at blive brugt i en dans og dansen bliver anderledes af at et digt indgår.

Det svimlende ved det åbne laboratorium er, at deltagerne i et sådant både skal kunne anvende sin eksisterende viden og kunnen og samtidig kunne være klar til at forandre, forny eller forkaste alt for at kunne opfange det, der kan blive et nyt udtryk eller en ny proces for at nå frem til et udtryk. Det svimlende er også, at laboratoriet ikke kun handler om at afdække noget, men også om at konstruere noget. Digtet er en materialitet, der eksisterer i verden, hvad det ikke gjorde før, skabt ved at blive skrevet, sat op på en side på forskellige måder, læst op og transformeret i et åbent laboratorium i et fællesskab. Det er altså en videnskab, der både kan beskrive og bygge samtidig. Et digt repræsenterer ikke kun noget, der har været, men også noget, der eksisterer i verden og kan endda pege frem mod noget, der kan blive.

Digte kan være vanskelige at skrive og læse, fordi noget komplekst skal skrives og læses, men netop af den grund kan digte være en vigtig beskrivelse af noget, der åbner sig for komme et forsigtigt skridt tættere på at kunne se en måde, noget er på, der måske kan skabe en genkendelse, en overraskelse eller endda en erkendelse hos skribenten eller læseren. Selve det at digte er en måde for forskeren at blive opmærksom på det, der endnu ikke kan vides, samtidig med at forskeren selv er tilstede i verden. Det åbne laboratorium er en særlig mulighed for at orkestrere måder at lade digte indgå i disse processer. Ord og sætninger kan være elementer, der indgår i multi-mediale udtryk eller noget, deltagerne leger og med og prøver sig på. I det åbne laboratorium er digte en formbar materialitet og det at digte en måde at skabe denne materialitet på. Ord og sætninger er som minimum også lyd og opsætning, og ord og sætninger er noget, der anskues, undersøges og konstrueres til et bestemt formål (Reiche et al, 2005).

Poetisk videnskab?

Det er blevet sent søndag aften og jeg stopper her. Kaffen er kold. Næste digt venter i hovedet og næste forskningsproces med digte skal snart i gang. Hvilken betydning skal digtene have her? Hvad skal man kalde det, når digte i al deres bredde indgår i en forskningsproces og i en formidling?

Måske kan digte være en måde at stå i det næste, som jeg foreslår i en digtsamling (Thestrup, 2025) og være en del af processer, hvor svaret ikke bare er der og måske kun anes, så et sprog for det, der er vanskeligt at opfange, bliver afgørende? Der hvor forskning bliver til reel forskning og ikke bare en gentagelse af det allerede kendte. Bagved ligger det, jeg ved og kan. Foran ligger det, jeg ikke kan eller ved. Måske kan man som Maria Toft tale om en poetisk videnskab, som insisterer på digtet som et sprog at tale med verden i (Husum, 2023; KlimaMarts, 2024). Måske kan digte åbne for spændingsfelter, som står og dirrer i egen ret som netop digte og som samtidig indeholder undersøgelser, der springer ud af en forskningsinteresse. Måske kan den poetiske videnskab formidle sine undersøgelser som forskerdigte, som Emil Falster kalder sine digte, der taler om hans eget levede liv i underklassen og samtidig refererer til forskning og samfundsdebat (Falster, 2025). Digte kan tænkes som en af flere formidlingsformer, forskeren har til sin rådighed i sin værktøjskasse sammen med foredraget, rapporten, formidlingsartiklen og den peer-reviewede artikel.

Det er på tide at gå i seng. Feltdagbogen blev lang med det hele på én gang som sædvanlig, men sådan kan feltdagbøger jo være. Poetisk videnskab? Forskerdigte? At stå i det næste? Hvad vil jeg kalde det? Jeg hælder kaffen ud i køkkenvasken, mens endnu et digt rumstrerer i baghovedet. Noget med at poesi og videnskab begge to leder efter sandheden eller hvordan er det nu lige? (Yasir, 2024) Måske er digtet en lokal betydningsfuld sandhed for dem, der skriver og læser? Jeg lister ind til skærmen igen og slutter med et nyt digt om det spørgsmål.

Livets gesandt

Er et digt sandt? Det er meget at forlange
Men det er en følsom snabel ned i livet

Mens digtet skrives, findes det ikke endnu
Bagefter står det der og insisterer på at være til

Hjerte rimer på smerte, fordi det er sådan det er
Verden findes i tastaturet eller i den gule blyant

Sådan mærkes det at være til for nogen
Sådan vælter tvivlen op til skriften

I digtets omkreds er det vigtigt at stå parat
Lava op af en vulkan, sne ned en smuk vintermorgen

Et jeg taler hen over linjen, et vi læser teksten
Her åbnes digtet gennem en knirkende dør

Er et digt sandt? Det taler uden at vide det
Men det insisterer på at trække vejret

Referencer

- Boden, M.** (2012). *Creativity & Art - Three Roads to Surprise*. Oxford University Press. ISBN: 9780199590735
- Falster, E.** (2025). *Vordingbronx*. Hans Reitzels Forlag. ISBN: 9788702439045
- Eldagsen, B.** (2024). *Outsourcing the Muse? AI Creativity vs. Human Creativity*. Ted Talk, TEDxESMT Berlin. Lokaliseret 16.02.2025 på <https://www.youtube.com/watch?v=iW9X4vENwkM&t=391s>
- Faulkner, S. L.** (2007). Concern With Craft: Using Ars Poetica as Criteria for Reading Research Poetry: Using Ars Poetica as Criteria for Reading Research Poetry. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 218-234. <https://doi.org/10.1177/1077800406295636>
- Husum, H.** (2023). *Skab levende grønne fællesskaber. Ikke isolerende og ødelæggende individuelt forbrug v/ Maria Toft*. Lokaliseret 23.02.25 på <https://www.youtube.com/watch?v=x5pCutrEj8Q&t=197s>
- Jerg, K. & Thestrup, K.** (2025). Kulturelle mødesteder. *Tidsskriftet BUKS*, Årg. 41 Nr. 70 (2025): Formidlingsfællesskaber – fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/152321/194905>
- Johnsen, H. F.** (2022). Beyond Disciplines: Spoken Word as Participatory Arts-based Research, *International Review of Qualitative Research*, Vol. 15(3). <https://doi.org/10.1177/19408447211052>.
- KlimaMarts** (2024). *Maria Toft, forsker i grønne fællesskabers betydning - digter og meget mere*. Lokaliseret 23.02.2025 på <https://www.youtube.com/watch?v=WEPxVM-18IM&t=541s>
- Kølln, T.** (2019). Kan videnskab skrives som digte? Det mener denne forsker, der fik kvalme af konventionelle analyser. *Akademikerbladet*. Lokaliseret 16.02.2025 på <https://dm.dk/akademikerbladet/aktuelt/2019/august/kan-videnskab-skrives-som-digte-det-mener-den-forsker-der-fik-kvalme-af-konventionelle-analyser/>
- Kølln, T.** (2022). Klaus skriver digte, mens han forsker. *Akademikerbladet*. Lokaliseret 16.02.2025 på <https://dm.dk/akademikerbladet/magasinet/2022/dm-akademikerbladet-nr-3-2022/klaus-skriver-digte-mens-han-forsker/>
- Miller, E., Donoghue, G., & Holland-Batt, S.** (2015). "You Could Scream the Place Down": Five Poems on the Experience of Aged Care: Five Poems on the Experience of Aged Care. *Qualitative Inquiry*, 21(5), 410-417. <https://doi.org/10.1177/1077800415572396>
- Reiche, C., Svelle, A. L., Henningsen, L. & Mouritsen, F.** (red.) (2005). Ord uden hest – æstetiske processer i et omrejsende fabulatorium. *Tidsskriftet BUKS*. nr. 39 (2005) Lokaliseret 31.07.2025 på <https://buks.dk/udgivne-numre/>
- Thestrup, K.** (exp. 2025). *At stå i det næste*. Forlaget Mellemsgaard.
- Thestrup, K.** (2013). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst*. Systime.

Thestrup, K. & Robinson, S. (2016). Towards an entrepreneurial mindset: Empowering learners in an open laboratory. In: Papadopoulos, P.M., Burger, R. & Faria, A. (ed.). *Advances in Digital Education and Lifelong Learning*, Vol. 2.: Emerald Group Publishing Limited. Chapter 8, p. 147-166

Yasir, M. (2024). *The Fusion of Science and Poetry*. Blogpost. Lokaliseret 01.08.25 på <https://medium.com/the-modern-scientist/science-and-poetry-are-same-a5f15ab17795>

Forfatterbiografi

Klaus Thestrup (f. 1959) er digter, forsker og underviser. Han skriver digte om livets mange spørgsmål, om digital leg med børn og studerende og om at være i åbne processer. Han er lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse på Aarhus Universitet (DPU) i Danmark, hvor han bl.a. underviser på kandidatuddannelsen IT-Didaktisk Design. Han er uddannet socialpædagog og dramaturg, Han har desuden en master i børne- & ungdomskultur og en ph.d. i medieleg. Han har i en årrække undervist i drama på pædagoguddannelsen. Han har skrevet en lang række artikler om eksperimenterende fællesskaber, åbne laboratorier og online undervisning igennem fleksible mødepladser på nettet. Børnehaver har ofte været i fokus i hans praksisforskning. Han publicerer løbende på sin hjemmeside: klausthestrup@com.

