

# HVORFOR SMED ESTHER DIGTET I SKRALDESPANDEN?

## VIDEN OM FOREBYGGELSE AF SKOLEFRAVÆR GENNEM KVALITATIVE OG KUNSTBASEREDE ANALYSER AF ELEVPERSPEKTIVER

*Wilma Walther-Hansen, ph.d.-stipendiat, Aalborg universitet,  
kommunikation og psykologi & University College Nordjylland (UCN)*

I denne artikel peges der på behovet for en nuancering af viden om og inddragelse af elevperspektiver på skolefravær. Denne opmærksomhed er fremkommet på baggrund af analyser af empirisk materiale, der udforsker barrierer og betingelser for skoletilhør. Elevperspektiver på skolefravær eksisterer i begrænset omfang i international udforskning af fænomenet. Ganske få studier beskæftiger sig med at inddrage elevens blik på skolens og læringsmiljøets rolle i skolefravær. Dette er bemærkelsesværdigt, eftersom der både er pædagogiske og juridiske argumenter for nødvendigheden af at inddrage 'barnets stemme' i skolefraværssager. I artiklen præsenteres et kvalitativt casestudie baseret på første-persons-beskrivelser af erfaringer med skolefravær. Disse beskrivelser, i form af kvalitative interviews, er efterfølgende blevet analyseret gennem kunstbaserede analysemetoder, herunder poetisering og illustrationer. Gennem casestudiet undersøges det hvorledes pigen Esthers narrativer om hendes turbulente skolegang, og deraf udvikling af skolefravær, kan udforskes og forstås gennem kvalitative og kunstbaserede analysestrategier. Artiklen har to overordnede formål: 1) at belyse elevperspektiver på skolefravær, og 2) at diskutere hvordan der forskningsmæssigt kan være særlige etiske opmærksomheder i forbindelse med undersøgelsen af elevperspektiver. Artiklen fremhæver vigtigheden af en trianguleringsproces mellem subjekt og det situerede undersøgelsesfænomen, i hvilken muligheden for at genbesøge narrativer, sammen med medforskeren, kan tilføre alternative forståelser både i teori og praksis.

## 1. INTRODUKTION

*"Jeg tror ikke folk tager børn så seriøst. De kigger mere på dem"*  
(Esther, 16 år).

Udgangspunktet for denne artikel er en specifik situation under et afsluttet empirisk studie relateret til mit igangværende ph.d.-projekt<sup>1</sup> om forebyggelse af skolefravær i læringsmiljø og klassefællesskab. I situationen fik pigen Esther (pseudonym) udleveret et digt. Digtet var en poetisering (Faulkner, 2009; 2020), foretaget af mig, af det første af to kvalitative, semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2009) om hendes erfaringer med skolefravær. Efter Esther havde læst digtet sammen med sin kontaktperson Kirsten (pseudonym), fik jeg følgende e-mail:

*"Nu har jeg talt med Esther og gennemgået digtet<sup>2</sup> med hende. Hun blev emotionelt påvirket af situationen, og bad mig smide min kopi ud. Hun havde ingen yderligere kommentarer, udover at du gerne må interviewe hende igen".*

Denne hændelse har ført til løbende refleksioner over min egen rolle som forsker og spørgsmål om, hvorvidt jeg overskred etiske og relationelle grænser i processen. Disse spørgsmål rejste bredere etiske dilemmaer om mit engagement i feltstudiet og de komplekse, ofte uklare, grænser i kvalitativ forskning (Denzin & Lincoln, 2018), som kan medføre responser, der kræver særlig opmærksomhed. I og med at forskning aldrig er neutral, men involverer aktive, relationelle processer, som kan være udfordrende og kræver opmærksomhed, er jeg blevet særligt optaget af trianguleringsprocessen mellem forsker, forskningsmateriale og medforsker (Kousholt, 2015). Derfor har jeg skrevet denne artikel.

Artiklens primære mål er at udforske casestudiet om Esther med fokus på hendes perspektiver på skolefravær. Ved at inddrage æstetisk refleksive flader (Hansen & Thorsted, 2022; Van Manen, 2014) som poetisering og illustration søger jeg at skabe en forskningspraksis, der åbner for nye måder at erkende og forstå komplekse sociale fænomener. Inspireret af Hansen og Ingemanns metafor *"at se verden i et sandkorn"* (2016) præsenteres en kreativ og eksplorativ tilgang til forskning, der kan producere ny viden om forebyggelse af skolefravær. Casestudiet eksemplificerer, hvordan individuelle erfaringer kan belyse bredere strukturelle og kulturelle problematikker relateret

<sup>1</sup> Ph.d.-projektet er finansieret af ph.d.-rådet for skoleforskning og gennemført 2022-2024 af Wilma Walther-Hansen og er udført gennem kvalitative analyser af deltagerobservationer i to mellemtrins folkeskoleklasser, samt kvalitative interviews af elever (N=39) og skoleprofessionelle (N=6).

<sup>2</sup> Årsagen til at jeg ikke selv gav Esther digtet, var fordi jeg hele vejen igennem forskningsprocessen havde kontakt til Esther gennem hendes kontaktperson førend jeg mødtes med hende. Dette var for at sørge for en form for gatekeeper funktion mellem Esther (ung pige i sårbar position) og jeg (som forskeraspirant).

“ Fokus på læringsmiljøet i det empiriske studie fremhæver utilsigtet udfordringer relateret til lærere, pædagoger og klassekammerater.

til fænomenet (Hansen & Ingemann, 2016). Artiklen udfordrer en kausalistisk og klinisk tilgang til skolefravær og argumenterer for en fænomenologisk tilgang, hvor formålet er at dvæle ved forståelsen og undringen over fænomenet (Van Manen, 2014; Hansen & Thorsted, 2022). Desuden undersøges, hvordan medforskerperspektivet kan fremme en situeret forståelse (Matthiesen et al., 2024; Lave & Wenger, 2012) af de faktorer, der påvirker skolefravær.

Sekundært adresserer artiklen de etiske udfordringer, der opstår, når levede erfaringer undersøges gennem kvalitative og kunstbaserede metoder (Eisner, 1991; Barone & Eisner, 2012). Eksempler fra trianguleringsprocessen mellem subjekt, situeret fænomen og forskeren selv anvendes til at belyse disse dilemmaer.

## 2. AFGRÆNSNING AF UNDERSØGELSESFELT

For at forklare værdien af at inddrage elevperspektiver på skolefravær gennem kvalitative og kunstbaserede analyser, introducerer jeg nedenfor en kort oversigt over aktuel forskning inden for området.

De seneste 10-15 år har skolefravær fået stigende opmærksomhed både nationalt og internationalt (Kearney, 2008; Heyne et al., 2019; Lund, 2021; Gren-Landell, 2021; Knage & Kousholt, 2023). Imidlertid er der en markant mangel på studier, der undersøger skolefravær fra elevernes perspektiv, trods anerkendelsen af børns egne oplevelser som essentielle for at forstå deres liv og kontekster (Kousholt, 2015; Greene & Hogan, 2005). I Danmark forstærkes dette af Barnets Lov<sup>3</sup>, som juridisk understøtter børns rettigheder til inddragelse i egen sag.

Fokus på læringsmiljøet i det empiriske studie fremhæver utilsigtet udfordringer relateret til lærere, pædagoger og klassekammerater. Holm Poulsen (2021) advarer mod, at børneperspektiver kan fremstille voksne som ureflekterede og inkompetente, hvilket understreger nødvendigheden af en balanceret tilgang, der undgår skyldspådragelse. Artiklen søger derfor at fremme elevperspektiver uden at reducere problematikkerne til individniveau.

Gennem artiklen anvendes termen elev frem for barn for at understrege, at det empiriske materiale er situeret i læringsmiljø og klassefællesskab. Elevperspektivet er inspireret af Kousholts (2015) idé om at se med barnet frem for på barnet i forskningsprocesser samt Gulløv og Højlunds (2003) opfattelse af, at børneperspektivet er en analytisk konstruktion, der afhænger af teoretiske overvejelser. Denne tilgang understøtter forståelsen af sammenhængen mellem elevens deltagelse og de sociale muligheder, der påvirker dette (Bagge Kousholt & Mardahl-Hansen, 2024).

<sup>3</sup> <https://www.sm.dk/arbejdsomraader/boern-og-unge-i-udsatte-positioner/barnets-lov>

“ Gennemgående for studierne er læringsmiljøets, klassefællesskabets og de skoleprofessionelles afgørende rolle i, hvorvidt elever oplever tilhør i skolen eller om eksklusionsprocesser igangsættes, som potentielt kan skubbe den enkelte elev ud i skolefravær.

## 2.1 Eksisterende forskningslitteratur om elevperspektiver på skolefravær

Eksisterende forskning om elevperspektiver viser, at skolefravær ofte udspringer af komplekse interaktioner mellem individuelle, sociale og strukturelle faktorer. Oplevelsen af utryghed (Hansen, 2019), manglende tilhør i klassefællesskabet (Wright, 2023; Lund et al., 2024), psykiske belastninger, lav resiliens (Enderle et al., 2024), uretfærdig behandling fra lærerne (Wright, 2023), samt mobning og marginalisering (Hansen, 2019; Knage, 2020; 2023) rapporteres som forklaringer på udvikling af skolefravær. Fravær forstås ligeledes som en reaktion på snævre normalitetsidealer (Kanzaki & Suzuki, 2022) eller som en meningsfuld respons på belastende livsbetingelser (Frydenlund, 2022; Knage, 2021). Konflikter med lærere (Gase et al., 2016; Lagermann, 2022), manglende motivation (Wright, 2023) og eksklusion fra fællesskaber (Lund, 2021; Walther-Hansen, 2023) nævnes desuden som centrale udfordringer. Ydermere peger børnene i Wrights (2023) studie på hjemmet som et tryghedsskabende helle, med mulighed for at være sammen med familien og dyrke hobbyer, som en kontrast til et belastende skolemiljø. Elevperspektiverne peger desuden på kaotiske og utrygge skolekulturer (Gase et al., 2016; Wright, 2023), fremmedgørende undervisning (Hansen, 2019; Lund, 2021), uhensigtsmæssig undervisningstilrettelæggelse (Wright, 2023), samt store klasser eller skoler (Gase et al., 2016) som barrierer. Sociale uligheder bidrager yderligere til en følelse af frakobling (Vallée & Ruglis, 2017). Slutte­ligt peger elevperspektiver på, hvordan positive relationer til lærere og kammerater, samt styrkebaseret pædagogik, kan fremme trivsel (Chian et al., 2024). Kreativ og praktisk undervisning anbefales som tilpassede læringsmetoder (Gase et al., 2016) og helhedsorienterede tilgange, der forbinder individuelle og strukturelle faktorer, anses for nødvendige (Strand, 2012; Lund, 2021). Derudover opfordres til en kritisk refleksion over dominerende diskurser om fravær og marginalisering (Sheppard, 2005; Kanzaki & Suzuki, 2022) og på at tidlig indsats og identifikation af mistrivsel er vigtigt (Baker & Bishop, 2015).

Gennemgående for studierne er læringsmiljøets, klassefællesskabets og de skoleprofessionelles afgørende rolle i, hvorvidt elever oplever tilhør i skolen eller om eksklusionsprocesser igangsættes, som potentielt kan skubbe den enkelte elev ud i skolefravær.

Denne artikel belyser, hvordan kunstbaserede metoder kan tilføre nye perspektiver til forståelsen af skolefravær ved at fremhæve levede erfaringers komplekse og følelsesmæssige dimensioner gennem æstetisk refleksive flader. Med dette som udgangspunkt vendes blikket nu tilbage til Esthers fortælling.

### 3. AT STÅ PÅ TÆER FOR OMSORG

I casen møder vi Esther, som ved forskningsstart var 16 år og 18 år ved afslutningen. Gennem sin skoletid har hun oplevet mobning, svigt fra både voksne og kammerater samt to turbulente skoleskift. Ved vores første møde fremstod Esther som en sårbar ung pige, præget af ubehagelige og grænseoverskridende oplevelser i skolen. Hun beskrev folkeskolen som en tid fyldt med følelsen af at blive valgt fra, samtidig med et konstant pres for at være perfekt. Dårlige relationer til både klassekammerater og lærere havde gjort hende tiltagende angst for samvær med andre. På sit laveste punkt overvejede Esther at forsvinde og dø, hvilket hun forklarede var en konsekvens af massiv mobning og oplevelsen af at være upopulær i klassen.

Ved første interview havde Esther været fraværende fra skolen i halvandet år og var efter to skoleskift blevet henvist til et specialiseret skoletilbud for unge med skolevægtring. Inden fraværet udviklede hun tiltagende mavepine, angst og bekymringer om fremtiden, ofte med en følelse af at være forkert. Indskrivningen på specialskolen blev et vendepunkt. Her begyndte hun gradvist at genetablere tillid til skolen og genvandt langsomt motivationen for uddannelse. Hun fremhævede, hvordan tryghed, fraværet af tvang i større grupper og rolige lærere med tid og nærvær understøttede hendes positive udvikling. Esther forklarede, at *"personlige lærere som tager en seriøst"* gjorde en afgørende forskel.

Kontakten til Esther opstod gennem hendes status som elev på det specialiserede skoletilbud, hvor jeg i forbindelse med mit ph.d.-studie havde aftalt et samarbejde. Artiklen bygger på to semistrukturerede interviews, tre uformelle samtaler med Esther og løbende sparring med hendes kontaktpersoner, Kirsten og Anette (pseudonymer). Under det første interview anvendte jeg billedkort (Pick a Picture<sup>4</sup>) som en metaforisk tilgang (Lakoff & Johnson, 1980) for at støtte Esthers refleksion og udtryk. Metoden havde til formål at skabe en kreativ ramme, der kunne gøre hendes oplevelser mere tilgængelige og nærværende.

Som en refleksion over sin tid i folkeskolen valgte Esther et billedkort af en ballerina (se figur 1) og forklarede:

*"Jeg tænker på, hvor meget jeg prøvede at gøre ud af mig selv. Stod op klokken fem om morgenen, brugte mange timer på at gøre mig klar – bare for at få andres omsorg og måske blive hadet lidt mindre".*

---

“ Hun beskrev folkeskolen som en tid fyldt med følelsen af at blive valgt fra, samtidig med et konstant pres for at være perfekt.

<sup>4</sup> <https://www.pickapicture.dk/>

Denne udtalelse illustrerer, hvordan præstationspres, mobning og manglende støtte bidrog til hendes skolefravær. Esther beskrev følelsen af konstant at skulle ”stå på tæer” for at opnå anerkendelse. Samtidig oplevede hun, at lærere favoriserede stærke elever og overså dem med udfordringer:

*”De lavede en klasse for dem, der havde det godt, men aldrig for dem, der havde det svært”.*

Denne marginalisering skabte en dyb fremmedgørelse og underminerede hendes motivation:

*”Jeg har aldrig haft lyst til at lære (...) hvis det var i grupper, blev jeg altid set ned på”.*

Trods sine anstrengelser for at opnå accept følte Esther sig utilstrækkelig, hvilket forstærkede hendes oplevelse af eksklusion:

*”Hvis ingen kunne lide min personlighed, kunne jeg i det mindste prøve at gøre noget ud af mit udseende. Men det var aldrig godt nok”.*

### **3.2 At lytte til Esthers perspektiv**

Efter at have transkriberet Esthers første interview og genbesøgt metaforen med ballerinaen, blev jeg opmærksom på, at det var som om, jeg lyttede meget mellem linjerne i interviewet. Som om at det sproglige lag i vores samtale ikke var tilstrækkeligt i forhold til at forstå hendes perspektiver. Ved at anvende et æstetisk blik (Eisner, 1991; Van Manen, 2014; Hansen & Thorsted, 2022) blev spændingsfeltet mellem det specifikke og det almene tydeliggjort. Dette bidrog til nye forståelser af Esthers skolefravær, idet hun blev synliggjort på en anden og mere nuanceret måde gennem materialet.

Nedenfor præsenteres en poetisering af det første interview med Esther (figur 2), som blev udført gennem analysemetoden *poetic inquiry* (Faulkner, 2009; 2020). Poetiseringen søger at imødekomme de sanselige og levede erfaringer med skolefravær, samt Esthers subjektive oplevelse af at være usynliggjort i læringsmiljøet. Jeg har navngivet poetiseringen *”Balletdanseren”* for at illustrere Esthers oplevelse af konstant at skulle ”stå på tæer” – en metafor for hendes kamp for at fremstå perfekt, for at undgå mobning fra lærere og klassekammerater.

### **3.3 Poetisering som analytisk redskab**

*”Artistic form is congruent with the dynamic forms of our direct sensuous life: works of art are projections of ‘felt life’, as Henry James called it, into spatial, temporal, and poetic structures. They are images of feeling that formulate it for our conception” (Susanne Langer, 1942: 159).*

---

“ Hun genkendte elementerne, men bemærkede, at sammenstillingen virkede kaotisk. Denne feedback gav mig erkendelsen af, at netop kaosset var centralt i min forståelse af hendes oplevelse af skolegang og livssituation.



Figur 1 ©Pick a Picture

Esthers ord blev, som nævnt ovenfor, omformet til poetiseringer: en slags lægmandsdigte med hensigten om at skabe en emotionel og intellektuel resonans med narrativer i empirisk materiale (Prennergast, 2009). Gennem denne tilgang var hensigten af fremhæve fænomenets flertydighed (Kofoed, 2022), samt at invitere læseren til at opleve stemningerne i Esthers fortælling (Gannon, 2001).

De udvalgte citater fra det første interview blev samlet til en poetisering, der repræsenterede de gennemgående temaer i Esthers narrativ. Efterfølgende diskuterede Esther og jeg poetiseringen. Hun genkendte elementerne, men bemærkede, at sammenstillingen virkede kaotisk. Denne feedback gav mig erkendelsen af, at netop kaosset var centralt i min forståelse af hendes oplevelse af skolegang og livssituation. Kaos og turbulens viste sig som en empirisk kategori gennem den måde jeg havde valgt at strukturere poetiseringen, hvilket ikke var en tænkt kategorisering, men snarere en erkendelse der opstod igennem min resonans (Rosa, 2019) med interviewets narrativer.

**”Balletdanseren”**

Hun står og gør sig pæn for ingenting  
Og så ser hun ikke særlig glad ud

Jeg tænker på hvor meget jeg prøvede at gøre ud  
af mig selv

Stod op klokken fem om morgenen  
Brugte virkelig mange timer på at gøre mig klar  
Og alligevel komme for sent  
Bare for at få andres omsorg  
Så de måske kunne hade mig lidt mindre

Der var ikke rigtig nogen jeg var gode venner  
med  
Der var ikke rigtig nogen der kunne lide min  
personlighed

Jeg havde det ikke så godt med at være sammen  
med folk  
Jeg fik simpelthen så ondt i maven  
Hver gang jeg gik derned  
Det var en virkelig dårlig klasse  
Hvis du ikke var populær  
Så var du ikke 'a part of the group'

Jeg havde det så dårligt nede i skolen  
Jeg var ligeglad med undervisning  
Jeg fejlede alligevel  
Jeg har aldrig haft lyst til at lære  
Jeg er altid blevet set ned på

Jeg løb ud på toilettet  
Og græd  
Jeg kunne simpelthen ikke holde ud at være  
dernede  
Nogle gange har jeg også bare begyndt at græde  
Midt i timen  
Jeg ved ikke hvorfor  
Jeg gad bare godt hjem

Jeg gad bare sådan godt at dø

Jeg gad bare gerne væk derfra på en eller anden  
måde

Bare sådan en overvældende følelse indeni  
Så er jeg bare taget hjem  
Fordi jeg var pinlig over jeg have grædt  
De ville aldrig lade mig gå hjem  
Selvom jeg havde brug for det  
Det tror jeg faktisk kunne have virket meget  
bedre  
Det var meget bedre at være derhjemme

Sådan lidt en flugt  
Det giver en anden rolighed  
At du ikke hele tiden er sammen med menne-  
sker  
At der ikke hele tiden er mennesker der kan  
dømme dig  
Jeg tror ikke folk tager børn så seriøst  
De kigger mere på dem

De ville bare skælde mig ud  
Så ville jeg skrive tilbage ad dem nogle gange  
Jeg var sur på dem på en eller anden måde  
Jeg var bange og følte mig utryg  
Hver gang jeg var sammen med dem

Generelt har jeg aldrig rigtig haft det godt i  
skolen  
Nogensinde  
Jeg kunne ikke forstå hvad problemet var  
Jeg kunne ikke engang se hvor dårligt jeg havde  
det  
Min mor  
Hun kunne jo godt se der var et eller andet galt

Det kunne mine forældre se hele tiden

Figur 2. Poetisering af kvalitativt interview nr.1 ”Balletdanseren”



“ Indholdet illustrerer, hvordan skolefravær kan forstås som en kropslig og emotionel reaktion på et utrygt læringsmiljø, hvor Esther ikke oplevede sig set, hørt og forstået.

Poetiseringen fremhæver, hvordan Esthers oplevelser af mobning og marginalisering påvirkede hendes trivsel og deltagelse. Indholdet illustrerer, hvordan skolefravær kan forstås som en kropslig og emotionel reaktion på et utrygt læringsmiljø, hvor Esther ikke oplevede sig set, hørt og forstået. Mange af de faktorer, der generelt beskrives i forskning om skolefravær, som eksempelvis følelsen af at være utilstrækkelig og socialt ekskluderet, er ligeledes fremtrædende i Esthers fortælling.

### 3.4 Illustrationer som analytisk redskab

Det andet interview blev analyseret gennem illustrationer, udviklet på baggrund af Esthers beskrivelser. Jeg bad hende forestille sig, hvordan hendes oplevelse af at være fremmedgjort og overset i folkeskolen kunne tegnes, og hvordan skiftet til specialskolen kunne visualiseres. Denne kunstbaserede tilgang skabte et visuelt samarbejde, der åbnede for en dybere forståelse af Esthers oplevelser (Crowhurst & Emslie, 2020). De kunstbaserede analyser viste potentiale til at understøtte *et dobbeltblik* (Warming et al., 2017) på Esther, hvor jeg på en og samme tid kunne forstå både styrker og udfordringer om hende som ung i en sårbar position. I dette dobbelte blik ligger et væsentligt transformativt element både teoretisk og praktisk.

Figur 3 og 4 nedenfor, viser tegninger der stammer fra en kunstbaseret og narrativ analyse (Nissen & Friis, 2019; Brøndum, 2018; Hoegsbro & Nissen, 2014) af interview nummer to med Esther, som på daværende tidspunkt var fyldt 17. Et eksempel på det dobbelte blik som fremkom gennem den illustrative analyse, var det faktum at jeg under illustreringsprocessen fik impulsen til at lade et stykke af baggrunden forblive klart blå. Som jeg beskrev for Esther:

*“Jeg lod et lille stykke himmel være blå. Der var håb i horisonten i dine fortællinger. Men ingen hjalp dig med at vende blikket og få øje på det”.*



Figur 3. Illustreret analyse af kvalitativt interview: Æra 1



Figur 4. Illustreret analyse af kvalitativt interview: Æra 2

### 3.5 Den trefoldige mimesis

Jeg mener, at kombinationen af poetisering og illustration bidrog til en bedre forståelse af Esthers komplekse, levede erfaringer, ved at jeg, i analyseprocessen, fik bedre mulighed for løbende at resonere med emotioner og kontekst. At lytte til Esthers perspektiv på skolefravær krævede modet til at læse mellem linjerne og sammenstille hendes interviewcitater i nye narrativer. Denne proces reflekterer *den trefoldige mimesisproces* (Ricoeur, 1984), hvor præfigurationer (i form af interviewtranskriptioner) konfigureres og refigureres til nye fortællinger, der kan pege mod fremtidige tiltag i forebyggelsen af skolefravær. Min intention med at anvende æstetisk refleksive flader har været at komme tættere på Esthers perspektiv. Denne trianguleringsproces (Pedersen, 2012) mellem subjekt-subjekt og det fælles tredje kræver et vedvarende analytisk arbejde med at genbesøge narrativer og identificere mønstre, samtidig med en opmærksomhed på selve lytteprocessen. Målet har været at fange de nødvendige nuancer, der kan belyse et socialt sensitivt fænomen gennem første-persons-beskrivelser. Metodisk har jeg vist, at en kreativ og æstetisk tilgang kan bidrage til at nuancere den kognitive og sproglige forståelse af elevperspektiver. Derudover rummer denne tilgang potentiale i praksis ved at tilbyde elever alternative måder at udtrykke sig på, som rækker ud over den verbale samtale. Æstetisk refleksive flader skal her forstås bredt og ikke kun som kunstneriske udtryk; de relaterer sig til et bredere æstetikbegreb (Shusterman, 2012), hvor æstetik handler om processer, der involverer kropslighed og sansning.

I et medforskerperspektiv fungerede illustrationer og poetisering som et fælles tredje mellem Esther og mig. Denne fælles platform skabte nye nuancer i hendes fortælling, og gjorde det muligt for os begge at udvikle nye erkendelser. Processen har krævet mod, nysgerrighed og kreativitet, men også understreget vigtigheden af kontinuerlige validerende samtaler med Esther. Jeg vender tilbage til disse etiske forpligtelser i arbejdet med elevperspektiver, efter jeg har uddybet Esthers æstetiske perspektiv nedenfor.

### 3.6 To metaforiske æraer

Esther forklarede, i interview nummer to, om to æraer i sit skoleliv. Under interviewet spurgte jeg hende, om hun ville kunne beskrive, hvordan illustrationer af de to æraer skulle se ud. Æra 1 (figur 3), hvor hun gik på folkeskolerne og følte sig alene og efterladt. Hun oplevede sig kigget på og kommenteret negativt. Igennem interviewet reflekterede hun over, hvordan de fleste af de negative stemmer som omgav hende, nok var inde i hendes hoved. Hun forklarede at hun, i folkeskolen, følte sig fremmedgjort (som en alien) på en ensom planet på grund af de skadelige stemninger i klassefællesskabet og hun fortalte, at disse oplevelser kunne illustreres ved de andre, der pegede på hende. Æra 2 (figur 4) repræsenterede Esthers tid på det specialiserede skoletilbud. Hun forklarede, hvordan de to hænder, der beskytter en blomst på en grøn mark, skulle symbolisere tid til at heale, eftertænksomhed og mulighed for at tage vare på sig selv. Ud fra Esthers beskrivelser og forklaringer har jeg efterfølgende produceret de to illustrationer som en æstetisk analyse af første-persons-beskrivelser af levede erfaringer med skolefravær.

---

“ Processen har krævet mod, nysgerrighed og kreativitet, men også understreget vigtigheden af kontinuerlige validerende samtaler med Esther.

Temaerne håbløshed, afmagt og ensomhed, som dominerede Esthers første æra, stod i kontrast til temaerne håb, ro og positiv udvikling, der prægede den anden. Gennem processen med tegning og poetisering blev jeg emotionelt og intellektuelt engageret i hendes fortællinger. Forløbet mindede mig om, hvor udfordrende hendes tid i skolen måtte have været, og hvordan lærerne potentielt kunne have gjort en forskel ved at se hende og lytte til hende. Som Esther selv beskrev det:

*”Det var nærmest som om, alle var blinde for hinandens behov dengang”.*

I vores afsluttende samtale lagde jeg de to illustrationer foran Esther. De æstetisk refleksive flader havde en eksternaliserende effekt (Nissen & Friis, 2019), som samtidig gjorde det muligt for os at komme tættere på en fælles dialog om Esthers perspektiver og erfaringer. Illustrationerne gav også Esther en anledning til at reflektere over forskellene i de to æraer. Hun fremhævede, hvordan hun *”lige så stille kunne bygge op og få det bedre”* i det specialiserede skoletilbud, og hvordan hun nu forstod sit tidligere skolefravær som en form for *”tilbagetrækning for at beskytte sig selv”*. Samtidig bemærkede hun også *”hvor tynd og skrøbelig stilken er på blomsten”* og som en pointe henvendt til mig handlede om, at trods positiv udvikling, var hun stadig

sårbar i processen. *“Stilken kan nemt knække”* sagde hun. *“Men før var det andres hænder - nu er de mine egne”*. Vi kunne tale om, at jeg ikke skulle idyllisere hendes tid på specialskolen, og at hun stadig kæmpede for den positive udvikling.

#### 4. HVORFOR SMED ESTHER DIGTET I SKRALDESPANDEN?

Mit behov for at undersøge den etiske dimension af de kunstbaserede analyser af Esthers perspektiver opstod fra en bekymring over, om jeg utilsigtet havde overtrådt forskningsetiske kodeks, hvilket kunne have forårsaget en u hensigtsmæssig følelse af at få overtrådt sine grænser. Da jeg modtog Kirstens mail, blev jeg, i første omgang, både flov og bange og tænkte at nu skulle jeg passe ekstra meget på.

“ Det var nok minderne. Men også fordi det var en lille smule kikset at høre på, hvordan jeg havde det dengang. Sådan en masse følelser. Fordi man har brugt så lang tid på at bygge noget positivt op, og så kommer alle de der negative minder tilbage.

I kvalitative, kunstbaserede analyser træder narrativer og emotioner ofte frem. Dette åbner muligheder, som tidligere beskrevet, men rejser også etiske spørgsmål og spørgsmålet om, hvad der udgør den mest rigtige analyse (Runyan, 1981). Esthers handling med at smide digtet i skraldespanden kan tolkes på mange måder. Nogle mulige forklaringer inkluderer:

1. Vrede over at føle sig misforstået
2. Skam over at blive konfronteret med sin egen historie
3. Overvældelse ved at se et voldsomt narrativ kondenseret til et digt
4. Frustration over at genbesøge svigt og traumer fra skolen
5. Fremmedgørelse fordi jeg overtog hendes historie i processen
6. Tristhed over erkendelsen af det manglende kammeratskab i skolen
7. Sorg over at blive synliggjort i sin usynlighed
8. En handling uden relation til poetiseringens indhold, men til noget helt andet

Disse forklaringer er ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende og kan påvirke hinanden. Uanset hvad repræsenterer handlingen i sig selv et elevperspektiv, som kalder på uddybende analyse og nysgerrighed. Måske var reaktionen endda ikke u hensigtsmæssig, men snarere et vigtigt vendepunkt for min forståelse af Esthers perspektiv. Jeg valgte derfor at spørge Esther om hendes reaktion, og hun forklarede:

*“Det var nok minderne. Men også fordi det var en lille smule kikset at høre på, hvordan jeg havde det dengang. Sådan en masse følelser. Fordi man har brugt så lang tid på at bygge noget positivt op, og så kommer alle de der negative minder tilbage. Men sådan har jeg det egentlig ikke nu. Jeg kan sådan godt skelne mig selv fra den person der”*.

Hun tilføjede:

*“Første gang da Kirsten læste det op for mig, fik jeg det virkelig dårligt. Men nu hvor du læser det op, der har jeg ikke rigtig nogen følelser omkring det længere. Jeg tror måske, jeg er i gang med at sige: ‘Det er okay, det der skete dengang. Sket er sket. Og det er ikke den person, jeg er længere, og jeg har ikke de mennesker omkring mig længere, som behandlede mig på den måde’”*.

Efterfølgende reflekterede jeg over, at hele processen beskrevet ovenfor måske kan forstås som en del af Esthers selvkonstituering. Konfrontationen med egne erfaringer på papir og i kondenseret form var overvældende, men også en (nødvendig) del af udviklingen, som forskningsprojektet på den måde understøttede. I så fald ville det kunne forklare handlingen med at kassere poetiseringen som noget positivt. Omvendt tænkte jeg alligevel, hvorvidt forskningsprocessen havde overskredet Esthers "urørlighedszone" (Fog, 2005) ved på en måde at invadere hendes livsverden gennem mine illustrationer og poetiseringer. I så fald ville det kunne forklare handlingen med at kassere poetiseringen som noget negativt. Urørlighedszonen refererer til de grænser, der beskytter deltagernes værdighed og ret til privatliv. Jeg oplevede selv en etisk balancegang mellem ønsket om dybde i analysen og respekten for Esthers personlige grænser. Dette synliggjorde spændingsfeltet mellem at blive set og at blive set for meget, hvilket formentlig kan medføre en følelse af overvældelse. Trods denne opmærksomhed står det transformative element i processen centralt. Da jeg spurgte Esther om hendes tanker om casestudieprocessen, svarede hun:

*"Nok at jeg er sej. Sådan at jeg kan kigge tilbage på og se, hvordan jeg har ændret mig og også fået det bedre".*

Jeg kunne ikke kende årsagen til Esthers handling, før jeg spurgte hende, og selv derefter fremstod den ikke entydig. Alligevel viser erfaringen, at æstetisk reflektive flader kan fungere som et fælles tredje i arbejdet med at forstå sociale og eksistentielle erfaringer som skolefravær. Materialet vækker resonans, der kan nuancere vores forståelse af fænomenet, mens den etiske dimension kalder på en kritisk tilgang til analyseprocessen og opmærksomhed på det involverede subjekt. Det etiske arbejde fordrer en sensitivitet over for grænser og opfølgning, samtidig med at modet til at forfølge alternative analyser kan berige forståelsen. Æstetiske tilgange kan således både bidrage til dybdegående kvalitative indsigter og åbne nye måder at forstå og handle på i forhold til sociale og psykologiske udfordringer som skolefravær.

---

“ Urørlighedszonen refererer til de grænser, der beskytter deltagernes værdighed og ret til privatliv.

#### 4.1 Det generelle i det partikulære

"Hun er lidt for dramatisk" fik jeg at vide, var Esthers reaktion på overskriften af artiklen: "Hvorfor smed Esther digtet i skraldespanden?". Efter Esther havde læst et første udkast af teksten, sagde hun "Hun må gerne publicere det, men det er ikke mig mere". At hun havde bedt Kirsten om at kassere digtet i første omgang, betød tilsyneladende mere for mig, end det gjorde for hende. På den ene side ærgrede jeg mig over, at hun følte sig fremmedgjort af dele af artikelteksten. På den anden side viste det mig, at jeg måske netop havde lykkedes med at indfange Esthers partikulære narrativ og spejle det til en generel betragtning om vigtigheden af følgeskab i forebyggelse af skolefravær. Samtidig var reaktionen fra mig en reel etisk overvejelse af vores medforskerproces og dermed et udtryk for, hvordan det at indlade sig i andets menneskes livsverden kan medføre en øget ængstelighed for

at gøre denne anden fortræd eller træde over vedkommendes grænser. Det at jeg har arbejdet kunstbaseret og analytisk med Esthers narrativer, har gjort mig mere åben for en følelsesmæssig kapring. Og måske er det lige præcis den vigtigste pointe, når man skal stille sig til rådighed for at lytte til elevperspektiver.

For at binde en sløjfe til den trefoldige mimesisproces, er spændingsfeltet mellem at forstå 'den anden' og at overtage 'den andens' historie tilstede i det æstetiske analysearbejde, hvor narrativer spejles og ændres i forløbet. Afgørende er bevidstheden om dette samt modet til at konfrontere tvivlen.

#### **4.2 Den etiske fordring i inddragelse af elevperspektiver på skolefravær**

Udover at overholde specifikke formelle etiske retningslinjer for forskning, herunder sikker datahåndtering, pseudonymisering, informeret samtykke og generel forskningsintegritet, har jeg i denne proces forholdt mig til en særlig skærpet etisk forpligtelse. Denne forpligtelse er særlig vigtig ved forskning med unge i sårbare positioner (Lagermann, 2024) og skolefravær som et socialt sensitivt fænomen (Sieber & Stanley, 1988), hvilket har ført til en erkendelse af betydningen af, at informanten kan genkende sig selv i materialet. Dette skyldes den sårbare balance mellem at blive set og at lade sig se. En proces der afhænger af relationel tillid og fortrolighed i forsknings-samarbejdet.

At lytte til elevperspektiver kræver, at eleven først gøres synlig i læringsmiljøet. Netop tillid blev et gennemgående tema i det første interview med Esther, hvor hun selv fremhævede nødvendigheden af, at skoleprofessionelle arbejder systematisk med at opbygge tillid: *"Jeg synes, det handler meget om trust og forstå hinanden. For eksempel kan du starte med måske at lave nogle aktiviteter til sådan at få et bedre, det ved jeg ikke, trustworthy forhold eller hvad det hedder. Sådan, du skal blive ved med at gå små skridt, små skridt..."*

Forskningsprocessen har understreget, at forståelse af elevperspektiver på socialt sensitive fænomener kræver tid, tillid, menneskelighed og mod. Denne tilgang bærer en iboende etisk fordring (Løgstrup, 1956), der forpligter forskeren til at møde det levede liv med respekt og værdighed. Samtidig fremhæver processen betydningen af det kooperative element: samarbejdet mellem elev og forsker er ikke blot centralt for at opnå indsigt, men rummer også et stort potentiale for udvikling af fremtidige pædagogiske forebyggelsestiltag.

---

“ Fra et forskningsperspektiv viser artiklen, at en kropslig og æstetisk praksis i at lytte til elevperspektiver gennem æstetisk refleksive flader kan bidrage til en balance mellem det almene og det specifikke i skolefraværsproblematikker.

## 5. KONKLUSION

I denne artikel har jeg analyseret et casestudie med pigen Esther for at belyse, hvordan hendes perspektiver på skoleoplevelser kan bidrage til en nuanceret forståelse af forebyggelse af skolefravær i læringsmiljøer.

Jeg har undersøgt æstetiske og etiske dimensioner i arbejdet med elevperspektiver på skolefravær og vist, hvordan æstetisk refleksive flader og kunstbaserede analyseprocesser kan skabe indsigt i de singulære og situerede aspekter af fænomenet.

Fra et forskningsperspektiv viser artiklen, at en kropslig og æstetisk praksis i at lytte til elevperspektiver gennem æstetisk refleksive flader kan bidrage til en balance mellem det almene og det specifikke i skolefraværsproblematikker. Denne tilgang forudsætter dog en etisk ramme, hvor elevens urørlighedszone respekteres gennem et nysgerigt og vedvarende medforskernesamarbejde.

Praktisk set peger indsigten på behovet for, at lærere og pædagoger styrker deres evne til at lytte til og se hver enkelt elev i læringsmiljøet. Denne opmærksomhed er afgørende for at skabe tryghed og tillid i klassefællesskabet og forebygge skolefravær.

Det kræver et menneske at lytte til elevperspektiver på skolefravær.

## REFERENCER

- Bagge Kousholt, K., & Mardahl-Hansen, T. (Eds.) (2024). *Læreren som udforskende praktiker: Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Baker, M., & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368. 10.1080/02667363.2015.1065473
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications, Inc. 10.4135/9781452230627
- Brøndum, Tine. (2018). Narrativ analyse - lærerstuderendes skoleerindringer og selvfortællinger som eksempel. I: Bøttcher, L., Kousholt, D., Brøndum, T., & Winther-Lindqvist, D. (2018). *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
- Chian, J., Holliman, A., Pinto, C. & Waldeck, D. (2024) Emotional based school avoidance: Exploring school staff and pupil perspectives on provision in mainstream schools. *Educational and Child Psychology*, 41(1) pp. 55-75. 10.53841/bpsecp.2024.41.1.55.
- Crowhurst, M., & Emslie, M. (2020). *Arts-Based Pathways into Thinking: Troubling Standardization/s, Enticing Multiplicities, Inhabiting Creative Imaginings*. Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-37507-2
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.
- Enderle, C., Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å, Isaksson, J., Fredriksson, U., & Ricking, H. (2024). Secondary school students' perspectives on supports for overcoming school attendance problems: a qualitative case study in Germany. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 910.3389/feduc.2024.1405395
- Faulkner, S.L. (2020) *Poetic Inquiry: Craft, Method and Practice*. New York. Routledge. 10.1080/14780887.2019.1665862
- Faulkner, S.L. (2009) *Poetry as method. Reporting research through verse*. Left Coast Press Inc.
- Fisker, T.B. & Rønne, G.R. (2019) At ville, at turde, at kunne gå i skole – eller ej. *Skolens fraværende børn – årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo.
- Fog, J. (2005). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Frydenlund, J. H. (2022). *The Many Meanings of an Empty Chair: A Critical Qualitative Study of the Constitution of Absence from School as a Problem and Responses to it in Denmark*: PhD Dissertation (Doctoral dissertation, Aarhus University).



- Gannon, S. (2001). (Re)presenting the collective girl: A poetic approach to a methodological dilemma. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 787-800. <https://doi.org/10.1177/107780040100700609>
- Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R., & Kuo, T. (2016). Youths' Perspectives on the Reasons Underlying School Truancy and Opportunities to Improve School Attendance. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-320
- Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguette, C. (2020). A Change in the Frame: From Absenteeism to Attendance. *Frontiers in Education*, 4 doi:10.3389/educ.2019.00161
- Greene, S., & Hogan, D. (Eds.) (2005). *Researching children's experience*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781849209823>
- Gren-Landell, M. (2021). *School Attendance Problems. A Research Update and Where to go*. Stockholm: The Jerring Foundation.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hansen, B. B., & Ingemann, J. H. (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.
- Hansen, H. R. (2019). Skolefravær og skoletilvær: elevperspektiver på skoleu villighed. In *Skolens fraværende børn: årsager og indsatser* (s. 181-194). Dafolo.
- Hansen, F.T., & Thorsted, A. C. (2022). *At tænke med hjertet – en grundbog i eksistentiel praksisfænomenologi*. Klim.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. 10.1016/j.cbpra.2018.03.006
- Hoegsbro, K.K. & Nissen, M. (2014) Narrative, Substance, and Fiction. I: Reynolds, J. & Zontou, Z. (red.) *Addiction and Performance*. Cambridge Scholars Publishing.
- Holm Poulsen, C. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder: fra et børneperspektiv*. Hans Reitzel.
- Kanzaki, M., & Suzuki, H. (2022). School refusal as a representation of questioning normality: Understanding the richness of socio-cultural transitions. *Culture & Psychology*, 1354067. 10.1177/1354067X221146487
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. 10.1007/s10648-008-9078-3
- Knage, F.S. (2020). Skolevægtring: sammenviklinger og subjekt-positioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(1).

- Knage, F. S. (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: Engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 1-25. doi:10.1080/09620214.2021.1966827
- Knage, F.S. (2023). Becoming an Absent Student: Analysing the Complex Entanglements in Persistent School Absence. *Human Arenas*.
- Knage, F.S. & Kousholt, D. (2023). Langvarigt bekymrende skolefravær. *Pædagogisk Indblik* 21. DPU, Aarhus Universitet Nationalt Center for Skoleforskning Aarhus Universitetsforlag.
- Kofoed, E. H. (2022). Poetic representations of parental grief. In A. Køster & E. H. Kofod (Eds.), *Cultural, existential and phenomenological dimensions of grief experience* (s. 119-137). Routledge.
- Kousholt, D. (2015). Collaborative Research with Children. Exploring Contradictory Conditions of the Conduct of Everyday Life. I: *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. (s. 241-258). Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel.
- Lagermann, L. (2022). Fra dropout til pushout-elevperspektiver på skolefravær. *Nordiske udkast*, 2.
- Lagermann, L. (2024). Etik i - og efter - socialt retfærdig forskning med udsatte børn. *Nordiske Udkast*, 51(2). <https://doi.org/10.7146/nu.v51i2.143985>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lund, G. E. (2021). *Fra fravær til fællesskab: hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag.
- Lund, G. E., Fisker, T. B., & Hansen, H. R. (2024). Deltagelses(u)-muligheder og skolefravær. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 8(2-3), 7-22. 10.18261/nost.8.2-3.2
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Scandinavian University Press: Gyldendal.
- Manen, M. v. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge. 10.4324/9781315422657
- Matthiesen, N., Birk, R., Allesøe, B., Cavada-Hrepich, P., Jensen, S.K. & Szulewicz, T. (2024). Situeret Psykologi. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 52(1).
- Nissen, M. & Friis, T. (2019). *At ville ville: Skitser af et motivlandskab*. STUFF

Pedersen, M. (2012) Triangulær validering. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.

Prendergast, M. (2009) Poem is what? Poetic Inquiry in Qualitative Social Science Research. In: Prendergast, M., Leggo, C. & Sameshima, P. *Poetic Inquiry. Vibrant Voices in the Social Sciences*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press.

Rosa, H. (2019). *Resonance: a sociology of the relationship to the world*. Polity.

Runyan, W. M. (1981). Why did Van Gogh cut off his ear? The problem of alternative explanations in psychobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(6), 1070-1077. 10.1037/0022-3514.40.6.1070

Sheppard, A. (2005). Development of School Attendance Difficulties: An Exploratory Study. *Pastoral Care in Education*, 23(3), 19-25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2005.00338.x>

Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: essays in somaesthetics*. Cambridge University Press.

Strand, A. S. M. (2012). 'School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 262-277. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.743920>

Vallée, D., & Ruglis, J. (2017). Student Disengagement in English-Speaking Montréal. *Educational Studies*, 53(3), 285-314. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1303494>

Walther-Hansen, W. (2023). How Rounders Revealed Group Dynamics in a Fifth-Grade Class. A Methodological Exploration of the Possibilities for Preventing School Attendance Problems by Setting the Classroom Community into Play and Assessing Group Dynamics. *CEPRA-Striben*, (33), 6–17. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n33.540>

Wright, S. (2023). "School is awful, horrible and like a prison." *A reflexive thematic analysis of primary school pupils' perceptions of the factors which influence their school attendance*. DAppEdPsy thesis, University of Nottingham.