DET KIKSEDE MODERNE KUNSTVÆRK

Et æstetisk aktionsforskningsprojekt med børn

Gruppemedlemmer:
Aske Kildegaard Barfod - 20242636
Ayse Gül Türkyilmaz - 20241020
Martha Steen Carlsen - 20241332
Tugce Sarac - 20241640

Antal anslag: 251.715

Vejleder: Ida Andrea Nilsson

Aflevering: 3. juni 2026

KANDIDATSPECIALE

CAND. MAG. I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER

AALBORG UNIVERSITET

Abstract

This master thesis sets out to examine whether action research can be applied as a methodological approach to gaining insight into how children perceive and relate to culture. Recent research suggests that in a Danish context, children's right to access to art and culture, as prescribed by the UN *Convention on the Rights of the Child,* halts. Based on this insight, we joined forces with Børnekulturhus Ama'r, a public Copenhagen based culture center for children. Børnekulturhus Ama'r generously lent their physical environment to our investigation.

It then came to our attention, that there is a political desire to enhance research-driven welfare innovation, by strengthening and cementing fields of research between public schools and research institutes. A primary objective for the Danish public schools is to ensure that children are being *prepared* for democratic participation. But how about children's current participation? Through the inclusion of theoretical perspectives from Hanne Warming, on how we can perceive children as fully capable *beings*, and Gert Biesta, on how democratic participation in schools can take place, we were led to question this approach to children's participation.

Abovementioned perspectives led us to conduct an inquiry that aims to contribute to children's right to full participation, be it in cultural life or research – both arguably being two important arenas for democratic participation.

The thesis is heavily grounded on a pragmatic approach. It draws inspiration, first and foremost, from key figure, philosopher John Dewey, and his *theory of inquiry*, in which he argues for a process-oriented approach, allowing preliminary empirical findings to direct subsequent inquiry. Furthermore, Dewey, along with contemporary contributors to the field, encourage us to emphasize action, and the body as a vehicle for action, as a fundamental part of this research process, thereby inspiring us to form a community of research with someone who could help us act out children's perspectives on culture.

This community was formed through our collaboration with a group of 3rd grade children, aged 9-10 years, attending one of Copenhagen's public schools. The children took part in 4

workshops in March of 2026. The workshops served as our attempt to realize action research as a methodological approach to heighten children's equal participation in both culture and research. Through an iterative structure, with a dynamic approach to continuous planning, action, reflection, and adjustment, the workshops consisted of a mixture of bodily exercises, conservations, and different outlets for the children's creativity, activating a variety of different materials for the children to express themselves through. The 4th and final workshop was completed with an exhibition at Børnekulturhus Ama'r, allowing the children to present their process to their peers.

While a primary aspiration for us was to create workshops, that in themselves were meaningful, they did also generate a robust empirical material. This material consists of written observations, photographs, the children's drawings, and transcriptions of the interviews we conducted. Based on this empiricism, we analyze our findings. We find that our action research collaboration with the children proves successful in gaining insight into the childrens's perspectives on culture in some instances. This is particularly visible in workshop 3, when they engage bodily in a collective form of aesthetic ensemble, and in workshop 4 when the children initiate a dancing session, allowing them to take charge and facilitate.

At the same time, the thesis' analysis highlights the deeply complex nature of conducting action research, especially with children, who are in many instances in society reduced to less capable *becomings.* This is, contrary to our intentions, a categorization, that we also in some cases unconsciously resort to. This is evident when we sometimes try to force the children to verbalize their experiences or reflections.

Ultimately, the thesis ends with a discussion of whether the workshops can be viewed as a tool to soften the Danish school's instrumental approach to future democratic participation. While conducting the workshops we were made aware that even though we strived to emphasize the children's present participation, we too, were woven into the school context. On the backdrop of this realization, we ultimately argue, that an even more extensive focus on bodily founded approaches to both children in research and culture could potentially in the future become viable if we truly want a break with the widespread instrumentalization of children's participation.

Læsevejledning

For at højne læsevenligheden vil vi i det følgende præsentere dette specialets opbygning. Kapitlerne og deres overordnede indhold vil fremgå, for at skabe en oversigt over specialets samlede sammenhæng.

Kapitel 1- Problemfelt, problemformulering og begrebsafklaring: Specialet åbner med et problemfelt, der problematiserer børns manglende inklusion i kulturlivet. Vi introducerer en dynamisk og relationel kulturforståelse, hvor børn ses som kulturelle medborgere. Denne ramme danner specialets problemfelt og leder til vores motivation, position og problemformulering inden for aktionsforskning. Problemformuleringen følges op af en begrebsafklaring af centrale begreber i specialet.

Kapitel 2 - Beskrivelse af Forløbet med 3. klassen - De 4 workshops: For så tidligt som muligt at skabe transparens omkring vores projekts karakter, vil vi i andet kapitel beskrive de fire workshops, som danner rammen om vores aktionsforskningsproces.

Kapitel 3 - State of the Art: I specialets tredje kapitel gennemgår vi en række forskningsartikler, som har inspireret os til at skrive os ind i et bredt og dynamisk forskningsfelt af aktionsforskning med børn.

Kapitel 4 - Pragmatismen som projektets videnskabsteoretiske ståsted: I tredje kapitel præsenteres specialets videnskabsteoretiske ståsted med afsæt i John Deweys pragmatiske perspektiver, suppleret af Svend Brinkmann, Lene Tanggaard og Mark Johnson, som samles til et fælles grundlag for specialets position.

Kapitel 5 - Metodisk tilgang: I kapitel 5 præsenteres aktionsforskningen som specialets metodiske grundlag. Vi introducerer aktionsforskning som en undersøgelse med en eksperimentiel og dynamisk proces. Fremstillingen tager afsæt i centrale aktionsforskningsprincipper, som danner rammen for vores metodiske tilgang, som senere hen vil agere som greb i analysen.

Kapitel 6 - Teoretisk inspiration: I kapitel 6 introduceres Hanne Warmings teoretiske perspektiver på børn i forskning. Desuden præsenterer vi Gert Biestas perspektiver på, hvordan skolen kan agere ramme for demokratisk deltagelse.

Kapitel 7 -Analysestrategi og iterativ kodning af det empiriske materiale: I syvende kapitel præsenteres analysestrategien, der tager afsæt i en abduktiv analytisk tilgang. Her

forklarer vi, hvordan udviklingen af analysestrategien bygger på en iterativ bevægelse mellem observation og teoretisk refleksion. Derefter præsenteres kodningen af vores empiriske materiale.

Kapitel 8 - Analyse: I kapitel 8 udfolder specialets analyse sig. Analysen er opdelt i tre dele, som hver især afsluttes med en delkonklusion.

Kapitel 9 - Diskussion: I kapitel 9 følger specialets diskussion. Vi diskuterer analysens vigtigste fund, og hæver os til det diskuterende niveau, med intentionen om at blotlægge, hvordan forskningsmæssige såvel som samfundsmæssige strukturer har påvirket forløbet.

Kapitel 10 - Konklusion: I kapitel 10 konkluderer vi samlet på projektet problemformulering.

Kapitel 11 - Formidlingsartikel: I kapitel 11 opsummerer vi i vores artikel vores projekt og dets vigtigste fund.

Indholdsfortegnelse

Problemfelt - Børns ret til deltagelse i kulturlivet **10**

Problemformulering **16**

Begrebsafklaring **16**

Forløbet med 3. klassen - De 4 workshops **21**

State of the Art **26**

Det metodiske perspektiv *26*

Det normative perspektiv *29*

Det forandringsmæssige perspektiv *32*

Pragmatismen som projektets videnskabsteoretiske ståsted **37**

John Deweys pragmatiske filosofi for undersøgelse *37*

Svend Brinkmann og Lene Tanggaard om håndens epistemologi *41*

Mark Johnson om kroppen som meningsgiver *42*

Metodisk grundlag **48**

Aktionsforskningens historie og metodiske grundprincip *48*

Pragmatisk aktionsforskning *49*

Den iterative proces som metodisk grundprincip i undersøgelsen *50*

Realisering af den iterative proces gennem projektets fire workshops *50*

Æstetiske processer i undersøgelsen *51*

Vores rolle som planlæggere, facilitatorer og forskere i undersøgelsen *53*

Facilitering, tryghed og ensemblespil *53*

Empiriskabelse gennem de fire workshops **56**

Et kritisk blik på aktionsforskning **60**

Etik i projektet **63**

Teoretisk inspiration **68**

Hanne Warming - Skellet mellem børneperspektiver og børns perspektiver *68*

Gert Biesta om demokratisk dannelse i skolen *72*

Analyse **86**

Første analysedel - De 4 workshops som et undersøgelsesfællesskab *86*

Anden analysedel - Børns kulturforståelse i de 4 workshops *94*

Tredje analysedel - Børn som forskningsdeltagere *107*

Diskussion **119**

Konklusion **130**

Formidlingsartikel **132**

Litteraturliste **133**

KUNST

KAPITEL 1

PROBLEMFELT OG BEGREBSAFKLARING

Problemfelt - Børns ret til deltagelse i kulturlivet

FN

FN's Børnekonvention blev vedtaget den 20. november 1989 og er i dag verdens mest udbredte menneskerettighedskonvention. Over 190 lande har ratificeret og formelt godkendt konventionen, heriblandt Danmark, der godkendte den som international lov i 1991. Konventionen består af 54 artikler, der fastslår børns grundlæggende rettigheder, herunder retten til overlevelse, sundhed, uddannelse, beskyttelse og medbestemmelse. Centralt i konventionen står princippet om, at alle børn har lige rettigheder, uanset baggrund, køn, kultur eller sociale vilkår (Unicef, u.å).

På trods af denne globale enighed om børns rettigheder, rejser der sig imidlertid en række problemstillinger i forhold til, hvordan disse rettigheder bliver realiseret i praksis. Selvom konventionen understreger børns lige rettigheder, er der fortsat forskelle i, hvordan børn mødes i forskellige sammenhænge. Dette peger på en udfordring i forhold til sikring og implementering af konventionens artikler, så intentionerne omsættes til konkret handling i alle dele af samfundet.

BØV - Børns møde med den nationale kulturarv

I forlængelse af FN's Børnekonvention og det ansvar, der gennem ratificeringen efterlades til den danske stat om at sikre børns rettigheder, bliver der i et nyere dansk forskningsprojekt kaldet *BØV - Børns møde med den nationale kulturarv* (Hansen et al., 2026), fokuseret på børns rettigheder til at møde den kulturelle og kunstneriske del af samfundet. I en periode fra april 2023 til marts 2026 har et tværinstitutionelt samarbejde mellem Aarhus Universitet, Nationalmuseet, Det Kongelige Teater og Statens Museum for Kunst undersøgt, hvordan børn møder den nationale kulturarv i praksis. Med afsæt i FN´s Børnekonvention, der bl.a. fremhæver børns ret til fuld adgang og deltagelse i kunsten og kulturlivet, undersøger projektet, hvilke strategier og tiltag de tre nationale kulturinstitutioner anvender til at sikre børns ret til at møde kulturarven, og hvordan disse opleves fra et børneperspektiv. Projektet viser, hvordan kulturinstitutioner kan styrke børns kulturelle deltagelse og dermed understøtte intentionerne i FN's Børnekonvention (Hansen et al., 2026). Samtidig synliggør projektet de udfordringer, der knytter sig til at omsætte disse rettigheder til praksis.

Dorthe Skøtt Bébe har bidraget til projektet gennem hendes artikel "*Børnenes trepart - vejen til fri og lige adgang til kunst og kultur"* (2026). Heri fremhæver hun, at Danmark, på trods af ratificeringen af FN's Børnekonvention, fortsat ikke har implementeret konventionen i dansk lovgivning (Bébe, 2026, s.182). Bébe argumenterer her for, at manglen på en egentlig lovgivningsmæssig implementering betyder, at børns ret til at deltage i kunst- og kulturlivet ikke er strukturelt sikret. Selvom flere af konventionens principper allerede er direkte eller indirekte indlejret i dansk børne- og ungepolitik, eksempelvis ved retten til skolegang, påpeger Bébe at særligt de kulturelle rettigheder fortsat er underprioriterede. Bébe understreger, at ratificeringen forpligter Danmark til aktivt at sikre børns rettigheder, også når det gælder adgang til kunst og kultur. Hun argumenterer dermed for behovet for en mere forpligtende struktur, hvor særligt Børnekonventionens artikel 31 udgør et reelt fundament for praksis i kulturinstitutioner, dagtilbud, skoler og kommuner. I forlængelse af dette bliver det relevant at præsentere bekendtgørelsen af FN-konvention om Barnets Rettigheder artikel 31, stk 1-2 (1992), som netop foreskriver at:

> *1. Deltagerstaterne anerkender barnets ret til hvile og fritid, til at lege og dyrke fritidsinteresser, som er passende for barnets alder, og til frit at deltage i det kulturelle og kunstneriske liv.*
>
> *2. Deltagerstaterne skal respektere og fremme barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og skal opmuntre til, at der stilles passende og lige muligheder til rådighed for kulturel, kunstnerisk, fritidspræget og rekreativ udfoldelse* (Børnekonventionen FN, art. 31, 1992).

Bébe argumenterer for at der, grundet dét at artikel 31 ikke er indskrevet i lovgivningen, findes en afstand mellem kunst- og kulturlivet og kernevelfærden i Danmark. Hun fremhæver samtidig, at det i høj grad overlades til ildsjæles engagerede indsats at sikre børns kvalitative møder med kunst- og kulturlivet, og at dette medfører en ujævn fordeling, hvor nogle børn får adgang til disse muligheder, mens andre ikke tilbydes de samme vilkår, fordi indsatsen afhænger af lokale prioriteringer og ressourcer (Bébe, 2026, s. 184).

Børnekulturhus Ama'r (BKA) som ramme for vores projekt

Ovenstående problematik motiverede os til at skabe en undersøgelse, som havde fokus på at højne børns adgang til kultur. Vi ønskede derfor at skabe et samarbejde med en kulturinstitution, som kunne danne ramme for at undersøge disse problematikker. Eftersom et af gruppens medlemmer, Aske, i efteråret 2025 var i et praksisforløb i Børnekulturhus Ama'r, blev det oplagt at kigge i deres retning.

Børnekulturhus Ama´r er et nichekulturhus, på Amager i København, der udelukkende dedikeres til én gruppe, nemlig børnene (Københavns Kommune, u.å.a). Som kommunalt kulturhus arbejder kulturhuset ud fra Københavns Kommunes Kultur- og Fritidspolitik, som overordnet fungerer som et strategisk arbejdsprogram for en by i vækst, med inspiration og retning til lokale handleplaner (Københavns Kommune, 2023, s. 5). Børnekulturhus Ama´rs vision er samlet set at bruge kunsten som et fælles tredje sted at være og lære, så børn kan udfolde deres ret til leg, kreativitet og kulturel deltagelse, indgå i inkluderende fællesskaber og udvikle sig gennem aktiv deltagelse og sanselige erfaringer (Københavns Kommune u.å.b).

Efter Askes praksisforløb blev han inspireret til at arbejde videre med forholdet mellem børn og kultur, og da vi som gruppe i starten af 2026 havde fundet hinanden, gennem ønsket om et speciale, der forholder sig til samme emne, stod det klart at et samarbejde med Børnekulturhus Ama'r, som ramme for specialet, var oplagt. Dermed etablerede vi i februar 2026 det endelige samarbejde. Her stod det klart, at vi i vores projekt ville få mulighed for at bruge de fysiske rammer i Børnekulturhus Ama'r, men at medarbejderne af flere forskellige årsager ikke havde kapacitet til at yde yderligere bistand i samarbejdet. Når vi i vores speciale betegner Børnekulturhus Ama´r som samarbejdspartner, er det altså i dette lys samarbejdet skal forstås.

Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd (DFIR)

Sideløbende med vores etablering af samarbejdet med Børnekulturhus Ama´r, som ramme for specialet, blev vi bekendte med en rapport fra Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd [DFIR] kaldet "*Forskningsinformeret velfærdsinnovation i de danske kommuner"* (2024). I rapporten belyses et politisk ønske om mere praksisnær og anvendelsesorienteret forskning om kommunale velfærdsområder. Den pointerer, at der findes et uudnyttet potentiale i at udvikle tættere samarbejder mellem forskning og kommunal praksis. Her fremhæves også værdien af *bottom-up* tilgange, hvor undersøgelser udvikles i en gensidig

udveksling mellem forskning og praksisfeltet og rapporten fremhæver, at behovet for at styrke brobygningen mellem forskning og praksis kan tilgås gennem mere dialogiske vidensformer, hvor viden både bevæger sig fra forskning til praksis og omvendt (DFIR, 2024, s. 32, 35-37).

Rapporten DFIR (2024) uddyber, at der også inden for skoleforskningsområdet er et behov for yderligere kapacitetsopbygning, og at der fra flere aktører efterspørges forskning, som i højere grad er tæt på praksis og opleves som relevant for de professionelle i feltet. Selvom der eksisterer forskningsbaseret viden på skoleområdet, peger rapporten på, at udfordringen i højere grad er knyttet til at fremme forskningssamarbejder, samt skabe og udbrede ny viden i og til praksis. Dermed understreges det, at ønsket om mere praksisnær forskning også gør sig gældende i folkeskolen, hvor der er behov for viden, der kan understøtte udviklingen af både dannelse, trivsel og velfærd, som del af dette kommunale velfærdsområde (DFIR, 2024, s. 9, 22-23).

Igennem DFIR (2024) rapportens opfordring til mere praksisnær forskning vækkede den vores opmærksomhed, da den altså netop peger på behovet for at skabe og udbrede viden, der er tæt forbundet med de aktører, der indgår i praksis (DFIR, 2024, s. 22). Da to af gruppens medlemmer, Ayse, Martha og Tugce, har undervisningserfaring som folkeskolelærere og underviser i en skoletjeneste, og da vi som gruppe ønsker at undersøge børns møde med kultur, bidrog rapporten til, at vi skærpede vores fokus på en folkeskoleklasse som målgruppe for undersøgelsen. Med inspiration i rapportens fokus på bottom-up tilgange besluttede vi derfor at opsøge de lokale skoler i Børnekulturhus Ama'rs nærområde, da vores forhåbning var at vi her ville kunne indgå et samarbejde med en gruppe børn med forskelligartede baggrunde. I sidste ende etablerede vi et samarbejde med en af Amagers kommunale skoler, som ét af gruppens medlemmer, Tugce, selv som barn gik på. Tugce har stadig kontakt med sin gamle lærer, som formidlede kontakten mellem os, og læreren til den pågældende 3. klasse, som er deltagere og medskabere af dette projekt. I klassen er der 15 elever, som deltog i projektet sammen med deres klasselærer.

Folkeskolelovens formålsparagraf

Eftersom specialets deltagere består af en folkeskoleklasse, bevæger vi os dermed ind i et felt, hvor både demokrati og læring har stor betydning. På det grundlag vil vi nu inddrage dele af Folkeskolelovens formålsparagraf, for derved at tydeliggøre disse essentielle dele af folkeskolens formål og den kontekst vi, ved at invitere en folkeskoleklasse, også inviterer med ind i projektet. I bekendtgørelsen af loven om Folkeskoleloven fremgår det at læring og demokrati indgår som centrale elementer i kapitel 1, § 1, stk. 1-3 (Folkeskoleloven kap.1 §1, 2019).

I forhold til læring foreskriver Folkeskoleloven (2019), at skolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, mens § 1, stk. 2 uddyber, at læring også indebærer oplevelse, fordybelse og udvikling af erkendelse, fantasi og handleevne. (Folkeskoleloven kap. 1 §1, 2019). Læring forstås dermed som både faglig tilegnelse og aktiv, erfaringsbaseret udvikling. I forhold til demokratisk deltagelse fremgår det af § 1, stk. 3, at eleverne skal forberedes til deltagelse, medansvar og forståelse for rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Samtidig skal skolens hverdag være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, hvilket kan forstås som, at demokratisk deltagelse både er noget, eleverne skal lære om, udvikle kompetencer til og opleve i praksis i skolens hverdag.

En vigtig nuance er hertil, at demokrati ikke kun handler om politisk deltagelse. I denne sammenhæng handler det derfor også om elevernes evne til at tage stilling og handle, hvilket ses i koblingen mellem kapitel 1 §1 stk. 2- og stk. 3. På den baggrund kan det ses, at tilsammen beskriver loven en skole, hvor læring er deltagelsesbaseret, og hvor demokrati leves i fællesskabet (Folkeskoleloven kap.1 §1, 2019).

I forlængelse af ovenstående perspektiver fra folkeskolens formålsparagraf, ser vi at Dorthe Skøtt Bébe i hendes førnævnte artikel (Bébe, 2026) argumenterer for, at kunst kan have en væsentlig betydning for børn, da mødet med kunst kan bidrage til deres emotionelle, sociale, kreative, intellektuelle udvikling og trivsel. Desuden påpeger hun at kunst kan styrke børns selvværd, fællesskabsfølelse og refleksion (Bébe, 2026, s. 185-186).

Slow fix, bottom-up og ildsjæle

For at vende tilbage til, hvordan vores ønske om at placere specialet i et praksisnært undersøgelsesfelt, vender vi her tilbage til rapporten fra DFIR (2024). Her beskrives det

nemlig også, hvordan udfordringerne med at udvikle tættere samarbejder mellem forskning og kommunal praksis, ofte er præget af fragmentering og kortsigtede indsatser, hvor manglende strategisk forankring betyder, at projekter i praksis bliver afhængige af enkelte ildsjæles engagement (DFIR, 2024, s. 37-38). Dette minder os imidlertid om, hvordan der også inden for kulturområdet er en tendens til at ildsjæle er afgørende for børns kvalitative møder med kunst- og kulturlivet (Bébe, 2026, s. 184), hvorfor vi aspirerer til at betragte os selv som ildsjæle i dette speciale.

For dog at kunne forstå vores speciales bidrag til feltet, som andet end et ildsjæleprojekt, udfolder vi flere argumenter fra artiklen "*Viden og forandring – uden quick fix"* af Annegrethe Ahrenkiel og Birger Steen Nielsen, fra *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2012). I artiklen retter de kritik mod forestillingen om forskningsmæssige *quick fixes* som løsning på det stigende pres i pædagogisk forskning for at levere færdige metoder og løsninger "der virker". Ahrenkiel og Nielsen problematiserer denne *quick fix*-tendens ved at pege på, hvordan komplekse praksissammenhænge sjældent kan reduceres til entydige handleanvisninger, men i stedet kræver undersøgelser, der tager højde for praksissens sammensatte og kontekstafhængige karakter (Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 36–37).

Med dette perspektiv forstår vi derfor vores projekt som et kontekstuelt bidrag gennem en undersøgelse, der undersøger en 3. klasses mulighed for at deltage i og forme kultur. Dette vil vi forsøge at skabe, med en undersøgelse, hvor vi i fællesskab med børnene sætter rammerne for denne proces, med afsæt i vores metodiske og situerede forståelser (jf. Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 36–37).

I modsætning til et *quick fix* fremhæver Ahrenkiel og Nielsen, hvordan nye perspektiver kan skabe forandring på sigt. De beskriver, hvordan deres eget projekt gennem værksteder, der er præget af aktionsforskning, hvordan deltagerne inviteres ind som bidragsydere, og på den måde skabte både metodiske overvejelser og refleksioner over selve formålet med projektet.

Inspirerede af Ahrenkiel og Nielsen (2012), ønsker vi med vores speciale at bidrage med et metodisk projekt, der lægger vægt på kroppens handlende betydning. Med dette ønsker vi at bidrage til de eksisterende forskningsbaserede forståelser af børn som kropslige kulturskabere og udviklingen af praksisnære metodiske greb, der kan anvendes i senere sammenhænge. I forlængelse af Ahrenkiel og Nielsens, kritiske syn på *quick fix* er vores ambition dermed

heller ikke at udvikle generelle metoder for, hvordan børn bør deltage i kultur, men derimod at producere en situeret og kontekstuel viden om, hvordan børns kulturskabelse udfolder sig i den praksis vi befinder os i i undersøgelsen (Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 36-41).

Ovenstående perspektiver leder frem til en undersøgelse, som skal blive et samarbejde mellem os, 3. klassen, deres lærer og Børnekulturhus Ama'r, som danner rammen for specialets aktionsforskningsprojekt. Vi ønsker i denne sammenhæng desuden at generere et potentiale til at kvalificere refleksioner i praksis, ved at åbne for nye måder at forstå og arbejde med børns kulturdeltagelse.

Dermed er specialets motivation ikke at levere færdige løsninger og *quick fix*, men at udvikle nuanceret og kontekstuel viden om børns kulturskabelse. Dette ønsker vi at skabe gennem vores tværfaglige *bottom-up* tilgange (jf. DFIR, 2024, s. 32). I tråd med Ahrenkiel og Nielsen kan netop denne bevægelse nede fra feltet forstås som et *slow fix*, hvor forandring ikke sker gennem hurtige løsninger, men gennem en løbende kvalificering af de perspektiver, der opstår i feltet (Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 40–41).

Problemformulering

På baggrund af ovenstående problemfelt ønsker vi med dette speciale at undersøge:

Hvordan kan aktionsforskning med udgangspunkt i børns perspektiver og med vægt på æstetiske processer bidrage til:

- *et indblik i, hvordan børn forstår kultur*
- *et potentiale for mere ligeværdige undersøgelsesfællesskaber*

Begrebsafklaring

I det følgende foretager vi en begrebsafklaring af de to centrale begreber i vores problemformulering: *ligeværd og kultur*. Formålet er at præcisere og skabe transparens omkring, hvordan vi anvender og forstår disse begreber i dette speciale.

Ligeværd

Med afsæt i forskeren Berit Bae (1996) forstår vi *ligeværd* som en relationel og etisk grundholdning, der kommer til udtryk i anerkendende samspil mellem voksne og børn.

Bae understreger, at ligeværd ikke er en metode, men en måde at være i relation på, hvor barnet mødes som subjekt og ikke som middel eller objekt for voksnes intentioner (Bae, 1996, s.6-8). Ligeværd opstår, når den voksne ikke placerer sig som mere værd eller mere kompetent, men i stedet udviser ydmyghed, åbenhed og gensidig anerkendelse. Samtidig er vi opmærksomme på, at voksne altid indgår i et strukturelt asymmetrisk magtforhold og besidder en særlig form for definitionsmagt. Vi tilstræber i dette speciale med afsæt i Bae at udjævne dette forhold ved at skabe rum for børnenes egne intentioner, erfaringer og oplevelsesverdener. Dette indebærer yderligere en lydhør og ikke kontrollerende tilgang, hvor den voksne giver afkald på at styre kommunikationen og i stedet for følger barnets intentioner og initiativer. Samtidig fremhæver Bae, at dialogen mellem barn og voksen ikke bør forstås som et middel til at opnå et bestemt resultat, men som en situation med egen værdi, hvor fælles opdagelse og erkendelse kan finde sted. På denne baggrund forstår vi ligeværd som noget, der skabes over tid i relationer, der er præget af gensidighed, etisk ansvarlighed og respekt for barnet som subjekt (Bae, 1996, s.10, 19).

I vores samarbejde med børnene betragter vi derfor relationen som en fælles udforsknings – og undersøgelsesrum, hvor både børn og voksne kan bidrage med egne erfaringer og perspektiver.

Kultur

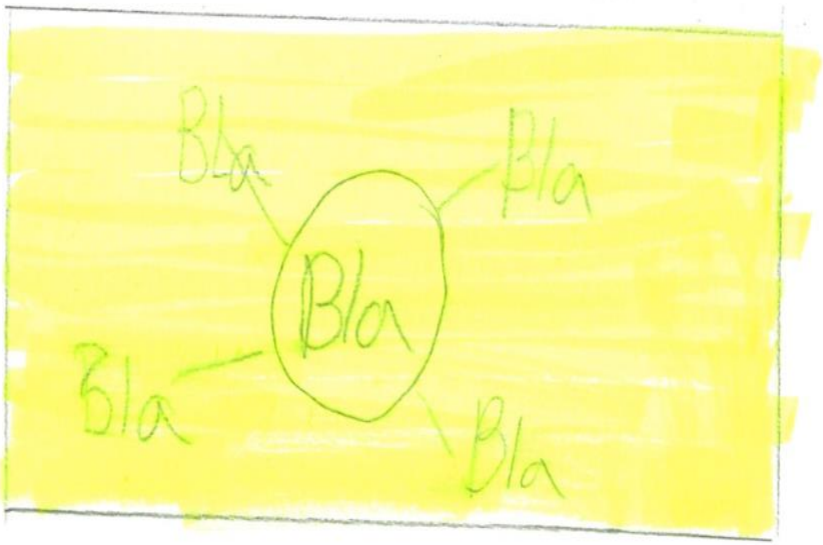
Vores forståelse af kultur tager afsæt i Julie Borup Jensens (2012) perspektiver på æstetiske processer, som hun beskriver som åbne, sanselige og handlingsbaserede undersøgelser.

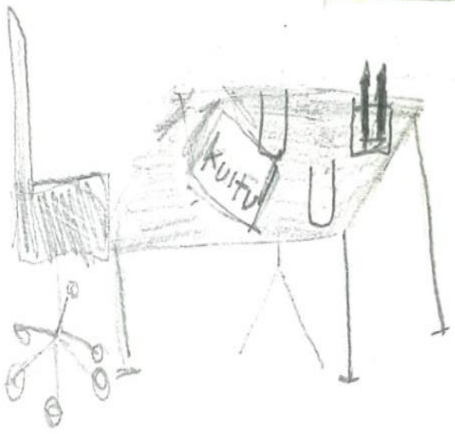
Med udgangspunkt i Jensen, forstår vi kultur, som noget, der opstår i bevægelser mellem sansning, fortolkning og refleksion, hvor børn gradvist udvikler forståelser og italesætter deres kulturelle erfaringer (Jensen, 2012, s. 159 -166). Denne tilgang indebærer, at kultur hverken kan betragtes som en fast størrelse eller et produkt, men mere som en dynamisk og relationel proces, der kontinuerligt skabes og omskabes gennem børns kropslige og sanselige engagementer.

Vi tilslutter os dette perspektiv på kultur, idet Jensen (2012) ikke alene anskuer børn som passive modtagere, men hun understreger også, at børn i høj grad er aktive kulturskabere, der gennem deltagelse i æstetiske processer udvikler kropsligt forankret erkendelsesformer samt indsigter.

Sammenfattende anskuer vi på denne baggrund kultur som dynamisk, foranderligt og kropsligt forankret. I dette speciale ønsker vi at fastholde et blik på børn som kulturskabere og derfor at facilitere rammer, hvor de i samspil med hinanden løbende kan konstruere, forhandle og gå i dialog med hinanden omkring egne kulturforståelser og udvikle deres egne kulturforståelser på ny gennem æstetiske undersøgelser (Jensen, 2012, s. 163 – 166).

Det var mandag. Det var 3,4 lektion,
Der kom 4, studerende ind at
deran, og sage kultur





KAPITEL 2

FORLØBETS 4 WORKSHOPS

Forløbet med 3. klassen - De 4 workshops

Som tidligere beskrevet består dette speciales deltagere af den 3. klasse, som sammen med os gennemførte 4 workshops i foråret 2026, som havde til formål at kunne undersøge deres forståelser for kultur, og mere bredt selve dét at bedrive aktionsforskning med børn som deltagere. Dermed hviler dette speciale altså på denne proces, hvorfor vi nedenfor vil beskrive de fire workshops, som kernen i vores speciale. 3. klassen består af 15 elever, som sammen med deres lærer deltog. De går på én af Københavns Kommunes folkeskoler på Amager, og er udvalgt efter det kriterium, at Børnekulturhus Ama'r, som dannede fysisk ramme for forløbet, befinder sig i deres lokalområde.

For os var det en vigtig prioritet at skabe et projekt med en gruppe børn, som naturligt var inden for Børnekulturhus Ama'rs målgruppe. Dette var det, idet vi havde et ønske om, at projektet skulle foregå i en lokal kulturinstitution, som i forvejen ønsker at appellere specifikt til dem. Dette ønskede vi med tanke på, at BKA muligvis for nogle deltagere ville fremstå velkendt og på den måde potentielt kunne vække genkendelighed og tryghed, mens BKA for andre måske kunne blive et nyt kulturelt bekendtskab i deres lokalområde.

I vores speciale vælger vi primært at omtale deltagerne som børnene. Det gør vi, idet det for os er et stort omdrejningspunkt for undersøgelsen at forsøge specifikt at få indblik i børn som deltagere i en undersøgelse. Dermed bliver det en pointe i sig selv at omtale deltagerne som børnene, idet vi ønsker at anskueliggøre denne kategorisering, bl.a. gennem et fokus på at kaste lys over forskning med børn analytisk.

Et vigtigt udgangspunkt for de fire workshops er inddragelsen af børnenes egne medbragte genstande. De fik nemlig til opgave at medbringe en ting hjemmefra, som for dem var vigtig. Genstanden skulle i projektet signalere til børnene, at deres inputs og personlige bidrag var vigtige, samtidig med at de gav indblik i børnenes forståelser.

Workshop 1 – d. 9. marts 2026

Den første workshop blev afholdt på børnenes egen skole, i deres klasserum. Det gjorde den, da vi havde et ønske om, at denne første workshops formål primært skulle være at lære hinanden lidt at kende, og at vi som forskere ønskede at møde børnene i deres vante rammer. Workshoppen havde en varighed på halvanden time. Workshoppen blev primært faciliteret af

gruppemedlemmerne Martha og Aske, mens Ayse og Tugce havde ansvaret for at foretage observationer.
Workshoppens første halvdel havde fokus på, at introducere os, hvor vi kom fra, og at vi skulle lave en stor opgave, som vi gerne ville have deres hjælp til. Herefter gik vi over til at snakke om kultur og Børnekulturhus Ama'r. Disse dialoger blev ledsaget af øvelser med billeder, hvor børnene blev opfordret til i grupper og i plenum at reflektere over, hvad kultur handlede om for dem.
I anden halvdel af workshoppen havde vi fokus på at engagere børnene kropsligt. Vi legede kongens og dronningens efterfølger, og de børn som havde medbragt en genstand hjemmefra fik mulighed for at sanse denne, gennem forskellige sanselige øvelser.

Workshop 2 – d. 16. marts 2026
Den anden workshop blev afholdt i Netto-bygningen, som er Børnekulturhus Ama'rs store værkstedsbygning. Bygningen er bogstaveligt talt en gammel tom Nettoforretning, og er på den måde et meget anderledes, og tomt rum, hvor rammerne for, hvad man her kan foretage sig, er meget vide. Denne workshop var den korteste, og havde en varighed på blot 45 minutter. Facilitering af workshoppen blev varetaget af Ayse og Aske, mens Martha havde rollen som observatør. Tugce var syg denne dag.
Foruden genstanden hjemmefra var børnene til denne dag ligeledes blevet bedt om at tegne en tegning. Tegningerne skulle visualisere børnenes oplevelse med den første workshop. Tegningerne og genstandene fungerede som springbræt til den fælles dialog, som var omdrejningspunktet for denne workshop. Ved workshoppens afslutning fik børnene mulighed for, gennem en kropslig øvelse, at markere, hvordan de opfattede denne workshop.

Workshop 3 – d. 20. marts 2026
Den tredje workshop blev ligeledes afholdt i Netto-bygningen, og havde en varighed på omkring to timer. På dagen deltog kun 7 børn, altså cirka halvdelen af klassen. Dette skyldtes, at der på denne dag var Eid, den muslimske højtid, som en del af klassens børn fejrede med deres familier. Under workshop 3 var Aske og Martha ansvarlige for facilitering, hvor Ayse og Tugce indtog rollen som observatører. Workshoppen var løst rammesat og havde til hensigt at give børnene mulighed for at eksperimentere forud for deres udstilling i workshop 4. Da børnene ankom, havde vi dækket gulvet med knæklys og sat musik på. Vi dansede sammen med børnene til musik de og vi valgte. Herefter skabte børnene gennem tre værksteder kreationer, som de efterfølgende kunne udstille i Børnekulturhus Ama'r. I det

første værksted malede de et stort værk på stof. I det andet værksted kreerede de konstellationer ud af en masse blandede materialer; papkasser, reb, rør, bobbelplast, ispinde, køkkensvampe og tape for at nævne nogle af dem. I det sidste værksted lavede børnene ler.

Workshop 4 – d. 25. marts 2026

Den sidste workshop fungerede som en afslutning på vores samarbejde. Vi havde planlagt, at forløbet skulle rundes af med en udstilling af børnenes kreative og visuelle udtryk, som de havde arbejdet med i den forrige workshop. Udstillingen fandt sted i Børnekulturhus Ama'rs udstillingsrum Mulighedernes Rum og var tænkt som et åbent, undersøgende rum, hvor både børn og voksne kunne gå på opdagelse i de forskellige udtryksformer og få indblik i de tanker, følelser og eksperimenter, der havde formet sig i processen. Vi var sammen med klassen i to timer, hvor Aske og Tugce stod for faciliteringen, mens Ayse og Martha havde observatørrollen. Martha og Ayse foretog desuden to formaliserede interviews, med fire af børnene. Første del af workshoppen gik med i fællesskab med børnene at klargøre deres udstilling. Deres værker blev navngivet, placeret og vi aftalte, hvem af børnene der ville præsentere hvilke værker for gæsterne. I slutningen af workshoppen kom 3. klassens parallelklasse på besøg for at se udstillingen sammen med deres lærer.
Som en afslutning på dagen og det samlede forløb uddelte vi popcorn, saftevand og snacks. Vi dansede sammen med børnene, inden vi rundede af og sagde farvel og tak til børnene.

KAPITEL 3

STATE OF THE ART

State of the Art

I denne litteraturoversigt ønsker vi at tydeliggøre, hvordan vores projekt positionerer sig i forhold til den eksisterende viden og forskning om aktionsforskning med børn. Med afsæt i både nationale og internationale empiriske studier samt centrale teorier og kilder ønsker vi at skabe et samlet overblik over det vidensgrundlag, som projektet trækker på, udfordrer og søger at videreudvikle. Vores litteratursøgning viser, at aktionsforskning med børn udgør et bredt og mangfoldigt forskningsfelt, hvor forskellige metodiske tilgange og teoretiske forståelser sameksisterer. Denne kompleksitet gør det nødvendigt at rammesætte feltet og dets udvikling for at kunne præcisere, hvilket felt vores projekt forsøger at afdække og bidrage til.

For at skabe en overskuelig struktur vil dette state of the art vær inddelt i tre hovedafsnit, der præsenterer aktionsforskning ud fra tre forskellige perspektiver; et metodisk perspektiv, et normativt perspektiv og et samfundsorienteret og forandringsrettet perspektiv. Med denne opdeling ønsker vi at synliggøre både bredden i feltet og de spændingsfelter, der præger forskningen på dette område.

Vores projekt placerer sig i forlængelse af tidligere kvalitative studier, der undersøger deltagelse og praksisorienterede aktionsforskningsprojekter med børn, hvor samskabelse, kreative metoder og pragmatiske tilgange er centrale. Vi ønsker at stå på skuldrene af forskning, der kan nuancere og udfordre de normer og tendenser, som kan være indlejret i forskning med børn.

Det metodiske perspektiv

I det følgende præsenterer vi de artikler, der metodisk udfolder eksempler på studier, som tager afsæt i aktionsforskning som metodologisk ramme, og uddyber de potentialer samt udfordringer, der knytter sig til denne forskningstilgang med børn.

I artiklen *"Ah, Oh, Nejjj", om eksperimentelle processer i æstetisk pædagogisk praksis"* følger Michael Blume, cand.scient. og daværende ph.d.-studerende, et toårigt aktionsforskningsprojekt om eksperimentelle og eksplorative processer i æstetisk pædagogik i børnehaver med et forskerteam (Blume, 2015, s. 1). Målet med projektet er at udvikle

pædagogiske praksisser gennem eksperimentelle processer, hvor børn får mulighed for aktivt at udforske og eksperimentere i et iscenesat farvelaboratorium med fokus på vand og farver.

Projektet skaber en eksperimentel ramme i børnehøjde, hvor børn gennem sanselige og kropslige aktiviteter, eksempelvis ved brug af vandslanger og farvepulver på store papirbaner, får mulighed for at erfare, opdage og skabe forandringer. Børnenes oplevelser fastholdes gennem fotografier, som de selv tager, og som senere fungerer som empiriske data i undersøgelsen (Blume, 2015, s. 1–2).

Et centralt fund i undersøgelsen er, at børn ofte erkender gennem kropslig deltagelse – en form for "*epistemology of the hand"* – fordi deres erkendelser ikke altid kan udtrykkes verbalt. Undersøgelsen konkluderer, at pædagogiske praksisser kan ændres i retning af større kreativitet og deltagelse, hvis eksperimentelle miljøer anerkendes og prioriteres af de voksne, da de i højere grad appellerer til børns opfindsomhed, fantasi og kreative udvikling (Blume, 2015, s. 14–15).

I et andet ph.d.-studie fra 2018, *"Plastikhytter, musik og sommerfugle – om samskabende æstetiske processer i børnehaven",* undersøger Henriette Blomgren, lektor ved Pædagoguddannelsen i Aarhus, hvordan børn i børnehaver, pædagoger og kunstnere positionerer sig i samskabende og æstetiske processer i daginstitutioner. Et af hovedformålene med projektet var at udforske deltagelseskulturen i danske daginstitutioner og gentænke børns medborgerskab gennem kulturelle og samskabende aktiviteter. Disse aktiviteter skulle skabe grobund for ligeværdige møder og samarbejdsprocesser mellem børn og voksne (Blomgren, 2018, s. 1- 3).

En vigtig pointe i studiet er Blomgrens betoning af nødvendigheden af at forstå børn som *felix aestheticae*, altså som aktive skabere af menneskelig kultur i samspil med voksne. Hun argumenterer for, at børn må opfattes som eksperter i eget liv på mange måder og på mange niveauer. Dermed bidrager studiet til en forståelse af børn som aktive medborgere og kreative individer, der kan skabe, forestille sig og deltage på lige fod med de voksne i projektet. Dette perspektiv udfordrer både den traditionelle forestilling om børn som primært modtagere af kultur og viden og den klassiske forskningsopfattelse, idet Blomgren gennem studiet anskueliggør, at viden skabes i et komplekst samspil mellem forsker og deltager (2018, s. 3–5).

Metodisk tager studiet afsæt i etnografisk aktionsforskning med deltagerobservation som primær metode. Derudover anvender Blomgren en række visuelle metoder, som film, foto, og tegninger for at kunne indfange og repræsentere børns perspektiver. Samlet set bidrager Blomgrens studie med en nuanceret forståelse af, hvordan æstetiske og samskabende processer kan skabe nye former for deltagelse og medborgerskab i daginstitutioner for børn.

Et nyere studie inden for dette forskningsfelt er artiklen "*Intra – aktiv aktionsforskning: Børns møder med børnekultur"* (Rasmussen et al., 2024), som udspringer af et større forsknings – og udviklingsprojekt ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

I artiklen undersøger Anna Busk Rasmussen, lektor, ph.d.-studerende, Hjørdis Brandrup Kortbek, lektor, ph.d. og Christina Haandbæk Schmidt, docent ved UCL, hvordan pædagogisk praksis i børnehaver kan skabe rammer for mere ligeværdige og demokratiske deltagelsesmuligheder for børn.

Studiet er metodisk forankret i intra – aktiv aktionsforskning, der er optaget af at forstå og beskrive, hvordan det sociale samspil og samskabelse mellem børn og voksne formes i interaktionen med diverse materialiteter og kontekster.

Forskerne følger en gruppe børn og pædagoger på en teaterudflugt og belyser, hvordan de voksne ofte ubevidst kommer til at styre og forme børnenes kreative bearbejdning af forestillingen. Dette sker blandt andet gennem brugen af en konkret skabelon, som pædagogerne udarbejder for at støtte børnenes refleksioner, men som samtidig kan indsnævre børnenes egne udtryk og fortolkninger (Rasmussen et al., 2024, s. 35 - 37).

Overordnet viser studiet, hvordan voksnes logikker i en pædagogisk ramme både kan begrænse og invitere børn til at deltage på deres egne præmisser, selv når intentionen er at understøtte børns kreative udfoldelse og skabe en fælles kultur, der er præget af følelsen af medejerskab.

Forskerne konkluderer, at arbejdet med børneperspektiver er komplekst og kan ikke reduceres til et metodisk spørgsmål. Det handler snarere om etik og bør forstås som en forpligtelse, hvor børns rettigheder og deltagelsesmuligheder kontinuerligt må tænkes ind i den daglige pædagogiske praksis (Rasmussen et al., 2024, s. 37 – 38).

De tre studier, der er blevet præsenteret, tegner tilsammen et nuanceret billede af, hvordan aktionsforskning med børn metodisk kan udfolde sig. På tværs af studierne ser vi, at aktionsforskning ikke blot kan forstås som et metodisk spørgsmål, der handler om udvikling af nye metoder, men også som en tilgang, der kan skabe grobund for demokratisk deltagelse, hvor børn anerkendes som ligeværdige og kompetente medskabere og medspillere. I vores arbejde med at opnå indsigt i aktionsforskning med børn for selv at give os i kast med et sådan projekt, har vi desuden været særligt inspirerede af Blomgrens (2018) og Blumes (2015) metodiske greb, hvilket vi senere vil udfolde.

En central pointe er dog også, at det i ovenstående projekter sås, at der opstod et spændingsfelt mellem de voksnes forventninger og logikker og børnenes egne intentioner og forståelser i den pædagogiske kontekst og institutionelle ramme, som begge parter indgår aktivt i. På denne baggrund inddrager vi i det næste afsnit internationale studier og artikler, der belyser nogle af de etiske dilemmaer og paradokser, som kan være indlejret i aktionsforskning og anden forskning med og om børn, når forskningsprocessen faciliteres og ledes af voksne.

Det normative perspektiv

I artiklen, "*Condescending ethics and action research:Extended review article*" (Eikeland, 2006) fremhæver den norske filosof Olav Eikeland de forskellige etiske forståelser, der kendetegner henholdsvis traditionel samfundsforskning og praktikerforskning, herunder aktionsforskning.

Ifølge Eikeland bidrager traditionel samfundsforskning til det, han betegner som en *nedladende etik* (condescending ethics). Denne etik opstår, når børn i forskningssammenhænge fastholdes i stereotype og foruddefinerede roller. I praksis betyder det, at børn betragtes som sårbare objekter, der skal beskyttes, frem for subjekter, der aktivt kan medskabe viden (Eikeland, 2006, s. 37 - 38).

En central pointe hos Eikeland, er at børn som forskningsdeltagere ofte kategoriseres, som de andre. Han beskriver dette gennem begrebet, *othering effects*. Nedbrydelsen af denne effekt, er ifølge Eikeland muligt gennem etisk forsvarlig aktionsforskning, der søger at etablere ligeværdige undersøgelsesfællesskaber, da disse kan åbne op for en mere relationel

videnskonstruktion, som kan reducere dikotomierne mellem `dem` og `os` i forskningsprocessen.

Samlet peger Eikeland altså på aktionsforskning som et muligt alternativ, der kan modvirke reproduktion af subtile magtstrukturer og udfordre standardiserede forskningsregler og etablerede mainstream forskningslogikker (2006, s. 45 - 47).

I et andet akademisk værk, "*Defining Action Research: On dialogic Spaces for Constructing Shared Meanings*" (Rowell et al., 2017), der indgår som et bogkapitel i *The Palgrave International Handbook of Action Research*, udfolder den amerikanske forsker, Lonnie L. Rowell sammen med sine medforfattere både en teoretisk definition af aktionsforskning og en normativ ramme for, hvordan denne forskningsform bør praktiseres.

Et af Rowell et al. (2017) væsentligste argumenter er, at aktionsforskning ikke kan afgrænses gennem en bestemt metode eller teoretisk tradition. Dette skyldes, at aktionsforskning har rødder i flere forskellige fagfelter og anvendes i mange divergente kontekster og på mangfoldige måder.

I stedet fremhæver Rowell et al., at aktionsforskning bør anskues som en levende og relationel proces, der fungerer som et fælles grundlag for en dialogisk praksis.

I denne praksisform rettes opmærksomheden mod fælles meningsskabelse, deltagelse, dialog samt inddragelse af lokale stemmer. Rowell et al. betegner dette som epistemologisk mangfoldighed (2017, s. 85 – 88), hvilket indebærer en anerkendelse af, at viden kan produceres på mange forskellige måder, og at disse måder bør gives reel plads i forskningsprocessen.

Derudover argumenterer Rowell et al. for, at aktionsforskning bør tilstræbe skabelsen af dialogiske rum, der karakteriseres som fælles arenaer, hvor praktikere og forskere kan dele erfaringer og konstruere ny mening gennem relationelt og kollaborativt arbejde (2017, s. 91 – 92).

Ser vi nærmære på artiklen, "*Children`s parcipitation: moving from the performance to the social"* (Horgan et al., 2017), som tager afsæt i et kvalitativt studie af børns oplevelser af deltagelse i forskellige kontekster; hjem, skole og lokalsamfund fremgår det, at børns

deltagelse i høj grad formes og styres gennem voksenstyrede og formelle aktiviteter (Horgan et al., 2017, s. 274 – 275).

Et af de centrale fund i studiet er, at børn oplever deres deltagelse i kontekster med voksne særligt i skole og lokalsamfund som performativ. Dette indikerer en symbolsk deltagelse uden reel indflydelse. Deltagelsesformen betegnes som performativ, fordi den foregår i et rum, hvor børn lærer at afkode krav og forventninger og som følge heraf optræder på bestemte måder for at leve op til institutionelle normer og fremstå som "gyldige" deltagere (Horgan et al., 2017, s. 280 – 283, 287).

Horgan et al. understreger, at der generelt er en utilstrækkelig anerkendelse og prioritering af børns stemmer i både formelle og uformelle miljøer. Dette medfører, at børns handlemuligheder (*agency*) begrænses betydeligt. Yderligere giver Horgan udtryk for, at deltagelse må forstås som et situeret og relationelt fænomen, der omfatter både det uformelle, sociale og relationelle.

Ulitmativt konkluderer Horgan et al. at børns agency ikke er en individuel egenskab, men tæt forbundet med relationen til de voksne, samt de voksnes villighed til at give plads til processer og indhold, hvor børn kan opleve ejerskab og skabe nye former for deltagelse (2017, s. 287).

I de ovenstående studier ses det, hvilke etiske faldgruber og magtforhold, der gør sig gældende i aktionsforskning og forskning med børn generelt. Samtidig peger de ligeledes på, hvordan disse faldgruber kan reduceres gennem en dialogisk praksisform, der ikke alene beror på en performativ deltagelse, men på en deltagelsesform, hvor børn inviteres reelt ind og får mulighed for at ytre sig i de forskellige sociale arenaer, de interagerer i.

I forlængelse heraf vil vi nu inddrage forskning, der diskuterer, hvordan aktionsforskning kan forstås i lyset af politiske og samfundsmæssige problemstillinger samt de forandringsagendaer, der præger feltet. Dermed vil vi rette fokus mod, hvordan aktionsforskning, der orienterer sig mod demokratisk praksisforandring og frivillig deltagelse, påvirkes af samfundsudviklingen og den stigende anvendelsesorienterede og evidensstyrede tænkning.

Det forandringsmæssige perspektiv

I artiklen *"Perspektivskift som nye demokratiske begyndelser"* diskuterer Christina Bech Lau og Lise Sattrup (2018) med afsæt i to forskningsprojekter, hvordan aktionsforskning kan bidrage til demokratiske praksisforandringer, i en tid hvor forandring er et grundvilkår. Lau og Sattrup retter en kritisk opmærksomhed mod de eksisterende demokratiforståelser og de deltagelsespræmisser borgere er underlagt. De understreger, at mange demokratiske processer i praksis fungerer som top–down styrede, hvilket begrænser reel indflydelse. Denne form for borgerinddragelse beskrives som tvetydigt og tæt forbundet med økonomiske rationaler.

Med afsæt i uddannelsesfilosoffen Gert Biesta fremhæver de, hvordan demokrati i praksis udfordres af neoliberale styringslogikker orienteret mod effektivisering, individualisering og målbarhed**.** Samtidig påpeger de, at deltagelse og inddragelse ofte foregår på institutionernes og systemets præmisser, hvilket reducerer mulighederne for gensidig forandring mellem system og aktører (Lau & Sattrup, 2018, s. 101–103). På denne baggrund argumenterer Lau og Sattrup for nødvendigheden for et perspektivskifte i praksis. Et sådant skifte skal skabe mulighed for demokratiske praksisforandringer, hvor viden udvikles i dialog med praksis. De peger på, at *bottom-up*-processer rummer et større potentiale for at udvikle demokratiske forandringsstrategier end traditionelt topstyrede tilgange (Lau & Sattrup, 2018, s. 104–105).

I artiklen undersøger Lau og Sattrup derfor, hvordan metodologiske valg kan åbne nye demokratiske begyndelser. De retter særligt fokus mod kritisk utopisk aktionsforskning og analyserer, hvordan denne tilgang udfolder sig i to kontekster; en lokal praksisforandring på kunstmuseer med fokus på børns deltagelse og et kommunalt sundhedsfremmende initiativ med fokus på inddragelse af unge.

Hovedformålet med projekterne er at styrke demokratisk forandring i henholdsvis kultur- og sundhedspraksis ved at inddrage børn og unges egne perspektiver. Målet er at udvikle praksis i en mere inkluderende retning og skabe grundlag aktiviteter. Metodisk udmøntede dette sig i forskellige former for dialoger, interviews, uformelle samtaler samt møder og workshops inspireret af blandt andet fremtidsværkstedet og forskningsværkstedet. Her deltog flere aktørgrupper: børn/unge, professionelle og ledere i en fælles undersøgende proces.

Konklusionen på projekterne er, at aktionsforskning kan fungere som en central drivkraft for demokratiske forandringer, når forskningsprocessen organiseres som et dialogisk og samskabende fællesskab. Når børn og unge inddrages som reelle medskabere af viden, skabes

der, ifølge Lau og Sattrup, nye perspektiver og handlemuligheder, der kan føre til mere inkluderende og lokalt forankrede praksisforandringer.

Som afslutning på dette afsnit inddrager vi artiklen, *"Aktionsforskning som anvendt forskning – Mellem anvendelse, nytte og kritik"* (Bladt et al., 2018, s. 16 -23), der placerer sig i en aktuel debat om, hvordan aktionsforskning balancerer mellem nytte, kritik og anvendelsesorientering.

I artiklen positionerer Mette Bladt, Mia Husted og Ditte Tofteng aktionsforskning, som en forskningsform, der både kan levere en anvendelsesorienteret viden og samtidig fungere som en kritisk stemme, der fastholder demokratiske idealer, relationer og kritisk refleksion i forskningen. De argumenterer for, at aktionsforskning ikke alene har fokus på effektivisering, men faktisk udfordrer instrumentaliseringen af forskning som helhed (Bladt et al., 2018, s. 17-18). Artiklen tydeliggør dermed, hvordan aktionsforskning befinder sig i et spændingsfelt mellem anvendelse, nytte og kritik.

Bladt et al. understreger desuden, at aktionsforskningen har potentiale til at skabe transformativ forandring, der i deres optik, er medvirkende til at udfordre de styringslogikker, som har definitionsmagten til at bestemme betydning af "nytte" og "anvendelse", både i forskningen og professionsfeltet.

Artiklen rummer som helhed et implicit forandringsperspektiv, idet den diskuterer, hvilken type forandring aktionsforskning kan og bør skabe samt hvordan den adskiller sig fra den anvendelsesorienteret forskning og dens efterspørgsler (Bladt et al., 2018, s. 21 – 23).

Dette speciales bidrag til et eksisterende forskningsfelt

Vi har i de ovenstående afsnit kortlagt dele af det forskningslandskab, der omhandler aktionsforskning med børn, perspektiver på børn i forskningen samt de paradokser og begrænsninger, der ligger i etableringen af demokratiske og ligeværdige forskningsprocesser med børn som deltagere. Samtidig har vi forsøgt at udfolde aktionsforskningsfeltets kompleksitet ved at anskueliggøre aktionsforskningen ud fra tre perspektiver; et metodisk, et normativt og et forandrings - og samfundsmæssigt perspektiv. I det følgende skitserer vi dette speciales forskningsinteresse, ambition og bidrag til feltet.

Specialet har til hensigt at give et konkret indblik i, hvordan aktionsforskning som metodisk ramme, kan skabe grobund for et samarbejde mellem os, en folkeskoleklasse i København og Børnekulturhus Ama'r.Vi ønsker med specialet at nuancere børnekulturfeltets forståelser af kunst og kultur ved at skabe et koncept eller en platform, der muliggør at børn kan være med til definere deres egne perspektiver på kultur.

Vi ønsker altså med vores speciale at undersøge børns deltagelsesmuligheder og handlemuligheder i en aktionsforskningskontekst. Vi læner os, som tidligere beskrevet, op ad en forståelse af børn, som aktive subjekter, der lever og erfarer kultur kropsligt og sanseligt som en praksis på lige fod med voksne.

I projektet prioriterer vi de kropslige og sanselige udtryk, som børnene selv skaber i det aktionsforskningsforløb, vi faciliterer. Som en del af vores empiriindsamling inddrager vi visuelt materiale i form af tegninger og billeder, da vi gennem ovenstående litteraturggenmgang blev opmærksomme på, at denne type materiale kan blive et greb til at understøtte børns tanker og forståelser af et abstrakt begreb som kultur.

KAPITEL 4

ET PRAGMATISK STÅSTED

Pragmatismen som projektets videnskabsteoretiske ståsted

De følgende afsnit vil sætte skarpt på dette projekts videnskabsteoretiske position. I vores arbejde med projektet har vi været influerede af en pragmatisk tilgang, som nu vil blive udfoldet. Denne pragmatiske tilgang henter sin inspiration i både John Deweys perspektiver på en pragmatisk undersøgelse fra hans værker *Hvordan vi tænker* (2009) og *Logic – The Theory of Inquiry (1938)*, men har desuden også fundet sin form gennem nyere bidrag til det pragmatiske felt. Her har vi inddraget Svend Brinkmanns og Lene Tanggaards kapitel *An Epistemology of the Hand: Putting Pragmatism to Work* (2012) og Mark Johnsons bog *The Meaning of the Body* (2007), som bygger videre på Deweys tilgang. Nedenfor vil vi udfolde deres perspektiver, for senere hen at flette dem sammen til et fyldestgørende pragmatisk ståsted i vores speciale.

John Deweys pragmatiske filosofi for undersøgelse

I følgende afsnit vil vi udfolde John Deweys perspektiver på undersøgelser, og hvordan disse kan foregå på pragmatisk vis. Afsnittet vil tage sit afsæt i Deweys egne værker *Logic – The Theory of Inquiry* (1938) samt *Hvordan vi tænker* (2009). I disse værker beskæftiger Dewey sig netop med undersøgelser; hvordan de opstår, hvilken rolle de spiller i menneskers liv, og hvilke faser de består af.

Dewey definerer i *Logic – The Theory of Inquiry* (1938) undersøgelser i sin essens som værende en processuel, kontrolleret forvandling af en uafklaret situation, til en situation, der er så afklaret at dens originale elementer kan ordnes til én samlet helhed. Dette betyder, at situationen efter en undersøgelse kan betegnes som en form for lukket situation, eller som Dewey beskriver det; et 'univers af erfaring'. Inden undersøgelsen vil situationen fremstå åben i en sådan grad, at dens delelementer måske endda ikke har nogen umiddelbar sammenhæng. Denne sammenhæng må nemlig i en pragmatisk undersøgelse skabes i selve processen (Dewey, 1938, s. 104-105).

I Deweys univers opstår undersøgelser dynamisk, og er allestedsnærværende. Undersøgelser ses som et løbende aspekt af ethvert hverdagsliv, der infiltrerer alle dele af menneskers liv. Mennesker undersøger konstant i deres hverdagsliv, med en lige så stor naturlighed som alle

andre rutinemæssige dele af vores liv. Det at undersøge er altså for os mennesker lige så tilgængelige som enhver anden hverdagsbeskæftigelse (Dewey, 1938, s. 102). Dermed kan det altså siges, at det for Dewey er en grundlæggende pointe, at undersøgelser ikke kan eller bør isoleres fra vi menneskers omkringliggende liv, men må snarere ses som værende netop et produkt af ethvert menneskes liv. Undersøgelser er ingenlunde hævet over trivialitet og hverdagsliv, tværtimod karakteriseres hverdagslivet blandt andet af en tilstedeværelse af undersøgelse.

Dét at undersøgelser og disses konklusioner, ifølge Dewey, infiltrerer sig så tæt ind i vi menneskers hverdagsliv, er en afgørende pointe. Dette bevirker nemlig, at det i pragmatiske undersøgelser hverken er muligt, eller et sigte at fiksere en konklusion. En konklusion vil, ifølge Dewey, altid være dybt påvirket af de metoder, der på givne tidspunkt i den givne kontekst har været tilgængelige for undersøgelsen. Desuden vil en konklusion i en pragmatisk undersøgelse, ifølge Dewey ligeledes være processuel og uadskillelig fra både forudgående og efterfølgende undersøgelser. På denne måde tænkes konklusionen i Deweys univers ikke som et punktum for en undersøgelse, men netop som en del af den evigt vedvarende proces, som undersøgelse er for menneskeligt liv (Dewey, 1938, s. 102-103).

Decideret afgørende for den pragmatiske proces er dog tilstedeværelse af handlen og gøren. Dewey beskriver nemlig, hvordan en konklusion først kan vedtages teoretisk ved en afprøvning i handling. Den pragmatiske proces udgøres således af empiriske observationer, som danner baggrund for en afprøvning af nyopståede idéer eller løsninger. Dette skaber denne dynamiske bevægelse mellem tanke og handling, der tilsammen udgør en pragmatisk undersøgelse (Dewey, 2009, s. 93).

Deweys seks faser i en pragmatisk undersøgelse

Men, hvordan kan vi i forskningen omsætte disse noget abstrakte og dynamiske perspektiver til redskaber for egne pragmatiske videnskabelige undersøgelser? Her tilskriver Dewey sig en systematik for undersøgelser, hvor han deler dem op i seks forskellige faser, som kan bevæge undersøgelsen fra den uafklarede situation til en foreløbig, men aldrig fikseret, konklusion.

I den første fase, som Dewey betegner som de forudgående betingelser for undersøgelse lægger Dewey vægt på, at den indledende forudsætning for undersøgelse er, at vi er blevet provokeret til at betvivle en situation. Det at bedrive undersøgelser er nemlig for Dewey synonymt med at betvivle eller sætte spørgsmålstegn ved en given situation – den må være usikker, u-ordnet eller forstyrret, for at vi kan undersøge den (Dewey, 1938, s. 105-107). Den må være uafklaret, for at undersøgelsen overhovedet kan bevæge sig over i sin anden fase, hvor problemet etableres. I Deweys optik er det nemlig, idet situationen gøres til genstand for undersøgelse, at denne etableres som et problem. Dewey anskuer en uafklaret situation som værende prækognitiv, og det er altså dermed først her i undersøgelsens anden fase, at undersøgelsen vækkes til live, når problemet går fra at være prækognitivt til veldefineret (Dewey, 1938, s. 107-108).

I undersøgelsens tredje fase formuleres og afgrænses problemet. Denne formulering og afgrænsning vil dog i en pragmatisk undersøgelse, ifølge Dewey, være processuelt forankret, idet vi på pragmatisk vis kontinuerligt må stille os åbne for, at et problem undervejs i undersøgelsen kan ændre karakter. Det kan det, da en for tidlig stålfast afgrænsning vil risikere at lede os på vildspor. I stedet må vi undervejs søge efter de delelementer i den foreløbige undersøgelse, der har en mere fast karakter, idet disse må blive gangbare stier for den videre proces (Dewey, 1938, s. 108-111). Argumentation er med Deweys tilgang undersøgelsens fjerde fase. For Dewey er det nemlig essentielt, at enhver idé udvikles gennem en relativering til andre eksisterende idéer. Dette er det, da man ellers i en undersøgelse vil risikere at forkorte en undersøgelsesproces unødvendigt, hvis man umiddelbart efter en idés opståen accepterer dennes gyldighed. Derimod må de idéer, der i processen viser sig, altid eksamineres i det univers af idéer, disse skriver sig ind i. Dette betyder desuden, at ingen idéer står alene, men at de altid må ses i lyset af de idéer de bygger videre på. Kun gennem denne proces, hvor relaterede idéer indbyrdes legitimerer hinanden, bliver det nemlig muligt at skabe pragmatisk videreudvikling af eksisterende videnskabelige felter (Dewey, 1938, s. 111-112).

I den femte fase af undersøgelsen får betydningsfulde fakta operationel karakter. Dewey bruger nemlig i sin begrebsverden faktum til at beskrive de bærende delelementer i en undersøgelse, der kan organiseres sammen, for at afprøve de idéer, der opstår i processen, og dermed give den en fremadskuende karakter. Her er det vigtigt at pointere, at intet *faktum* isoleret set i Deweys optik har kapacitet til at bekræfte idéer. Et faktum skal altså i en

pragmatisk undersøgelse ses som et empirisk holdepunkt, som kan give undersøgelsen operationel kraft og drive den fremad. Dermed vil man i undersøgelsens femte fase klassificere nogle af de empirisk observerede elementer i undersøgelsen som frugtbare for at skabe fremdrift. Andre fakta må forkastes i løbet af undersøgelsesprocessen. Disse er de fakta, som ikke i samspil med andre fakta bliver meningsskabende. Herved ses det altså, at de elementer, som i en pragmatisk undersøgelse må anskues som givtige for den videre undersøgende proces er de, som i samarbejde med eksisterende idéer kan videreudvikle idéer og teorier. Dette vil i praksis udspille sig som, at visse fakta peger i en bestemt retning i undersøgelsen. Denne idé vil fremprovokere flere observationer, og disse nye observationer vil nu gå i samspil med de tidligere observationer. Sammenkoblingen af de tidligere observationer og de nuværende observationer vil dermed endnu engang pege fremad mod nye ordener for fakta. Dette vil fortsætte i en vedvarende dynamisk proces, hvorigennem de fakta, der repræsenterer mulige perspektiver på løsninger på problemet gennem undersøgelsen vil blive afprøvet i praksis (Dewey, 1938, s. 112-114).

I undersøgelsens sjette og sidste fase reflekterer Dewey over forskellen på hverdagsundersøgelse og videnskabelig undersøgelse. Det gør han netop fordi de menneskelige hverdagsundersøgelser såvel som de videnskabelige undersøgelser i Deweys univers beror på sammenlignelige processer. Den videnskabelige undersøgelse er, ifølge Dewey, født ud af den allestedsnærværende menneskelige trang til at undersøge. Dét, der adskiller den videnskabelige undersøgelse, er at mening her isoleres og frigøres fra at være komplet specifik. Videnskabelige undersøgelser bliver altså for Dewey en form for abstraktion af den menneskelige hverdagsundersøgelse, som gør det muligt at isolere mening i en sådan grad, at den kan forsøges overført til andre kontekster. Dette er, i bedste Dewey-stil, selvfølgelig under forudsætning af, at man som videnskabelig undersøger altid gør sig bevidst om, at ingen mening kan vedtages som statisk eller uforanderlig. På den måde bliver sjette fase i en pragmatisk undersøgelse i Deweys optik både slutningen på en undersøgelse såvel som trædesten til fremtidig undersøgelse, og den cementerer således den pragmatiske undersøgelses dynamiske karakter (Dewey, 1938, s. 114-117).

Nyere bidrag til det pragmatiske videnskabsteoretiske felt

I følgende afsnit vil vi udfolde nyere bidrag til det pragmatiske videnskabsteoretiske felt. Disse perspektiver vil fungere som katalysatorer til at bringe John Deweys perspektiver ind i en nutidig kontekst, således at vi efterfølgende vil kunne skabe et pragmatisk ståsted for dette projekt. De følgende nyere bidrag vil bestå af Svend Brinkmann og Lene Tanggaards (2012) perspektiver på en sanseligt funderet epistemologisk tilgang, såvel som Mark Johnsons (2007) perspektiver på hvordan kroppen må og skal tænkes ind i vi menneskers erfaringsverden.

Svend Brinkmann og Lene Tanggaard om håndens epistemologi

I Svend Brinkmann og Lene Tanggaards kapitel "*An Epistemology of the Hand: Putting Pragmatism to Work"* (2012) giver de et praktisk bud på, hvordan vi i vor tid kan forstå en pragmatisk tilgang til epistemologi. De argumenterer for, hvordan vi i dag lever i et samfund, hvor refleksion og evig læring er blevet at stile efter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 147-148).

Dette er, ifølge Brinkmann og Tanggaard desuden et samfund, hvor der sondres skarpt mellem viden og praktisk handling. En sondring de med deres bidrag er modstandere af. I stedet ønsker de en opløsning af skellet mellem viden og handling. De mener, at denne opløsning vil kunne manifestere sig i en epistemologisk tilgang, der anerkender handlen og kropslig erfaring som videns-skabende. Helt grundlæggende beskriver de, hvordan pragmatismen er et opgør med en tro på, at idéer findes *derude.* Idéer eksisterer i den pragmatiske skole ikke isoleret fra vi mennesker, de venter ikke på at blive opdaget. Derimod er de redskaber, som netop kan blive operationelle i videnskabelig undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 148).

Brinkmann og Tanggaard mener, at vi må bevæge os mod en forståelse af, at der faktisk er en kropslig intentionalitet, der går forud for vores tanker herom (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 153). Denne erkendelse ønsker de at omsætte til en epistemologi, som de betegner som en *håndens epistemologi*. Håndens epistemologi baserer sig på erkendelser fra pragmatismen om, at selvom vi mennesker *ser* verden med vores øjne, så oplever vi og erfarer verden gennem vores praktiske handlinger; vi handler os gennem de problematiske situationer, der opstår på vores vej gennem livet. Menneskelig erfaring er ingenlunde passiv;

vi menneskers erfaringer er ikke blot et produkt af passivt opståede situationer, men snarere et produkt af vi menneskers handlinger og interaktion med de opståede situationer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 151).

For at gøre dette må vi, ifølge Brinkmann og Tanggaard, netop tilslutte os håndens epistemologi, som opfordrer os til at træde ind i verden og interagere kropsligt med den, når vi bedriver videns-skabende processer, som et projekt som dette. Med håndens epistemologi bliver det muligt for os at aktivere flere sanser end blot synet, når vi rykker os fra en passiv observation af `*virkeligheden`,* til et aktivt engagement. Håndens epistemologi bliver altså en tilgang, hvor vi kan rykke os tættere på vores genstandsfelt, gennem aktivering af hele vores sanseapparater (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 159-160). Brinkmann og Tanggaard krediterer blandt andre pragmatikeren Mark Johnson for denne tilgang, hvor kroppen og vores sanseapparater aktiveres som et erfarende subjekt, og ikke blot et fysisk objekt (2012, s. 153), hvorfor næste afsnit vil uddybe lige netop hans perspektiver på kroppen i en pragmatisk undersøgelse som denne.

Mark Johnson om kroppen som meningsgiver

I følgende afsnit vil vi udfolde Mark Johnsons (2007) perspektiver på, hvordan kroppen i en pragmatisk undersøgelse kan anskues som katalysator til meningsskabelse.
Johnson ønsker helt grundlæggende et opgør med den dominerende vestlige filosofiske tænkning, der adskiller krop og sind i to selvstændige dele. I Johnsons optik må vi i stedet i en pragmatisk undersøgelse vedkende os, at sind og krop ikke er to selvstændige elementer; vi som mennesker er dermed ikke udgjort af to ontologisk forskellige dimensioner. Sindet kan ikke anskues som noget metafysisk, der har taget ophold i kroppen, det bor ikke i kroppen. Vi må i stedet se sindet som en udspringer af kroppen, og som noget, der udvikler sig i takt med kroppen. Et menneske er altså ikke en krop og et sind, men en person i sin helhed (Johnson, 2007, s. 279).

For at gennemføre denne ontologiske sammensmeltning af krop og sind, argumenterer Johnson for det han kalder en *kropsliggjort teori for mening.* Den kropsliggjorte teori for mening er for Johnson et epistemologisk sigte for pragmatiske undersøgelser, der anskuer

mening som noget, der opstår i den kropslige erfaring, ”from the bottom up”, og altså ikke som et produkt af en ikke-kropslig intellektualisering (Johnson, 2007, s. 10).

Men, hvordan kan vi så finde frem til denne kropsliggjorte mening? Johnson argumenterer gennem sit værk for, hvordan det at frigøre sig fra sin krop faktisk ikke er frigørende; denne opsplitning baner ingenlunde vej for en ren tænkning. Tværtimod besidder kroppen, i Johnsons optik, alle de færdigheder vi netop skal bruge, for at skabe mening i vores erfaringer. Vores opgave som mennesker er ikke at overkomme kroppen, men derimod at omfavne den, og lære hvordan den faktisk gør det muligt for os at have mening i vores liv, og at værne om denne mening (Johnson, 2007, s. 15).

For at finde denne kropsliggjorte mening, argumenterer Johnson for, hvordan man i en pragmatisk undersøgelse kan lede efter strukturerne for mening i de aktiviteter, som kropsliggjorte væsener har i interaktion med deres omgivende miljøer. Kropslige erfaringer er altså netop dem, som vil blive gjort til analytisk genstandsfelt og vil drive mening i en pragmatisk analyse i Johnsons optik (2007, s. 11). Her er det desuden vigtigt at bemærke, at Johnson breder forståelsen af mening ud til at indbefatte et væld af elementer, såsom følelser, perceptioner, koncepter, metaforer, billeder og en række andre imaginære strukturer. Mening kan og bør altså ikke reduceres til sproglige ytringer, som det ofte gøres, men må diversificeres så den kan favne menneskets mange erfarings- og udtryksformer (Johnson, 2007, s. 268).

I kraft af at al mening, i Johnsons optik, er kropsliggjort, implicerer det ligeledes et kropsligt fokus gennem hele undersøgelsen. Dette betyder blandt andet et fokus på, hvordan processuelle elementer i en undersøgelse, såsom argumentation og det at ræsonnere ligeledes anskues som kropsliggjorte, og altså ikke som et produkt af sindet alene (Johnson, 2007, s. 11-14). Disse processer er nemlig med til at understrege de mønstre, vi leder efter; dem som Johnson betegner som en form for flow af erfaringer. Disse er flows, som sætter spot på, hvordan mening altså ikke skal ses som et endemål for undersøgelsen, men som noget, der opstår i en erfarings relation til fortiden, nutiden og fremtidige oplevelser, og til enhver tid er foranderlig (Johnson, 2007, s. 273). På denne måde må mening anskues som værende altid

relationel og instrumentel, fordi den netop opstår når forskellige kropsliggjorte erfaringer går i samspil med hinanden (Johnson, 2007, s. 268).

I forlængelse af denne tilgang til mening, argumenterer Johnson ligeledes for, hvordan absolutte sandheder ikke har relevans for det menneskelige liv. I denne kropsliggjorte tankegang for meningsskabelse, må vi altså forkaste idéen om én absolut sandhed; i stedet må vi fokusere på det væld af menneskelige sandheder, som opstår i den pragmatiske undersøgelse (Johnson, 2007, s. 280). Dette må vi gøre fordi filosofi, ifølge Johnson, kun er relevant for menneskeligt liv når den er funderet i kropslige dimensioner af menneskelig mening og værdi (Johnson, 2007, s. 263).

Dewey, Brinkmann, Tanggaard og Johnson som inspirationskilder til vores pragmatiske tilgang

Når vi med vores projekt ønsker at skrive os ind i en pragmatisk forskningstradition, skal det ses i lyset af ovenstående bidragsydere til feltet.
Pragmatismen har fra et tidligt stadie i vores arbejde med dette speciale været en følgesvend. Vi fire i gruppen fandt hinanden som samarbejdspartnere i en fælles ambition om at skabe et speciale, som kunne blive et bidrag til et opgør. Et opgør, bl.a. med tilgange, som positionerer verbale ytringer som eneste meningsgivere i en undersøgelse. I denne ambition har der ligget en fælles samlende grundforståelse, som trak os i retning af at dykke ned i ovenstående filosofiske, pragmatiske perspektiver.

Heri blev vi bakket op i vores motivation til at bedrive en undersøgelse, der forsøger sig med en ontologisk, såvel som epistemologisk sammensmeltning af krop og sind, og et fokus på andre sanseligheder end blot synet. Dette har i vores proces blandt andet udspillet sig gennem en dynamisk, processuel empiriindsamling, hvor fokus har været på at muliggøre meningsskabelse gennem blandt andet følelser, kropslige udtryk og billeder, fremfor blot verbale ytringer, præcis som Johnson beskriver det (Johnson, 2007, s. 268). Denne bestræbelse har ikke blot udmøntet sig i et facetteret empirisk materiale gennem en aktivering af de deltagende børns kroppe, men har desuden givet os mulighed for selv at blive sat på spil som undersøgere; at træde ind i virkeligheden og interagere kropsligt med den, akkurat som

Brinkmann og Tanggaard opfordrer os til med håndens epistemologi (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 159-160).

Pragmatismen har for os ligeledes åbnet op for en dybdegående årvågenhed over for, hvilket felt vi med vores speciale skriver os ind i. Det har det, da vi har været inspirerede af Deweys insisteren på, at idéer og undersøgelser må udvikles gennem en løbende relativering til andre idéer og undersøgelser (1938, s. 111-112). Det har for os betydet et indgående løbende arbejde med at læse os ind i og diskutere eksisterende forskning på feltet, for at kunne relativere disse undersøgelser til vores egen undersøgelse og proces med at frembringe denne. Vi er bevidste om, at dette speciale står på skuldrene af mangt og meget forskning, blandt andet de bidrag, som udgør specialets state of the art. Tilsammen har al denne forskning som tidligere belyst skabt et felt af pragmatisk, aktionsforsknings-informeret forskning med børn som omdrejningspunkt, som vores tilgange og undersøgelse er dybt inspireret af.

Denne indsigt vil på vores speciale desuden ultimativt indvirke på, hvordan vi vil konkludere på vores undersøgelse. For, når vi i dette speciale sætter det sidste punktum i konklusionen, skal det med inspiration i Deweys perspektiver, ingenlunde ses som et punktum for undersøgelse af feltet (1938, s. 102-103). Tværtimod ønsker vi med vores speciale at bidrage med perspektiver til et vedvarende, processuelt felt, som på ethvert senere tidspunkt, eller i andre kontekster, vil kunne videreudvikles i nye og andre retninger.

DVD
CÉVALIA

KAPITEL 5

AKTIONSFORSKNING OG ÆSTETISK PRAKSIS

Metodisk grundlag

I dette afsnit præsenteres specialets metodiske grundlag, hvor vi udfolder vores fokus på eksperimenterende og æstetiske processer. De fire workshops med børnene blev realiseret med afsæt i en pragmatisk aktionsforskningstilgang, som altså er rammesættende og helt central for undersøgelsen. Kapitlet skal dermed give et overblik over introduktionen til aktionsforskningen, dens perspektiver i denne undersøgelse samt vores rolle i den aktionsforskningsbaserede proces.

Som udfoldet i det foregående videnskabsteoretiske afsnit tager dette speciale afsæt i en pragmatisk forståelse af, hvordan viden skabes gennem situerede og handlingsbårne processer, hvor erkendelse udvikles gennem kropslig og sanselig erfaring i konkrete situationer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 151–153; Dewey, 1938, s. 102–105; Johnson, 2007, s. 10–15). Denne erkendelsesteoretiske position danner hermed vores metodologiske grundlag for valget af aktionsforskning som en overordnet rammesættende forskningsstrategi. I det følgende afsnit beskriver vi derfor, hvordan aktionsforskning som metodologisk ramme vil gøre det muligt for os at planlægge og facilitere fire workshops, for den deltagende 3. klasse. Herunder vil vi udfolde vores metodiske fokus på eksperimenterende og æstetiske processer, som rammesættende for vores samlede empirigenerering.

Aktionsforskningens historie og metodiske grundprincip

Ifølge Kurt Aagaard Nielsen kan aktionsforskningens historiske rødder spores tilbage til Kurt Lewins arbejde i 1930'erne og 1940'erne, hvor han introducerede aktionsforskning som en tilgang, der forbinder undersøgelse og forandring. Lewin argumenterede for, at viden om sociale forhold ikke kan produceres løsrevet fra de situationer, hvori handlinger finder sted og at erkendelse derfor er indlejret i sociale og materielle kontekster (Nielsen, 2012, s. 20–22). Denne forståelse ligger i direkte forlængelse af Deweys opgør med en tilskuer-epistemologi og hans insisteren på, at viden kun kan opnås i handling (Dewey, 1938, s. 111–112; Dewey, 2009, s. 93).

I dansk og skandinavisk kontekst har aktionsforskning desuden udviklet sig til en markant praksistradition, hvor demokrati, deltagelse og medbestemmelse udgør de bærende værdier

(Duus et al., 2012, s. 13). Denne rolle som deltagende forsker flugter således med den vidensforståelse, som tidligere er beskrevet i specialets pragmatiske videnskabsteoretiske afsnit, hvor forskeren ikke placeres uden for praksis, men forstås som kropsligt og erfaringsmæssigt involveret i undersøgelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 159–160; Johnson, 2007, s. 279). I denne tradition forstås aktionsforskning ikke som en entydig metode, men som et metodologisk felt bestående af forskellige tilgange, der deler en fælles antagelse om, at viden udvikles gennem kollektive og iterative processer, og at forskeren indgår som deltager i de praksisser, der undersøges (Nielsen, 2012, s. 19–20)

Pragmatisk aktionsforskning

Særligt i 1990'erne skete der et markant skifte i dansk aktionsforskning, hvor fokus bevægede sig væk fra mere lineære og eksperimentelt kontrollerede designs og hen imod det, der betegnes som pragmatisk aktionsforskning. Her blev dialogbaserede, deltagelsesorienterede og praksisnære undersøgelsesformer centrale i forståelsen af viden som noget, der udvikles gennem handling, refleksion og løbende justering i samspil med praksisfeltet (Nielsen, 2012, s. 32–33). Denne bevægelse kan forstås som metodologisk forankret i Deweys pragmatiske undersøgelsesteori *Theory of Inquiry*, hvor undersøgelse beskrives som en eksperimentel, dynamisk proces, der igangsættes i mødet med en uafklaret situation og bevæger sig frem gennem afprøvning, justering og reorganisering af erfaring (Dewey, 1938, s. 104-117).

Som redegjort for tidligere i specialet indebærer Deweys undersøgelsesbegreb, at konklusioner ikke forstås som endelige sandheder, men som midlertidige lukninger, der altid er åbne for revision i lyset af nye erfaringer (Dewey, 1938, s. 104–117). Denne forståelse deles i den pragmatiske aktionsforskning, hvor forskning ikke har til formål at producere afsluttede resultater, men snarere at skabe betingelser for forandring gennem refleksion og videre udvikling i praksis (Duus et al., 2012, s. 13). Vi ønsker altså med vores speciale ikke at forstå forskningen som en distanceret repræsentation af verden, men som en fælles og foranderlig praksis, hvor erkendelse udvikles gennem fælles handling, erfaring og refleksion med de deltagende børn.

Aktionsforskning udgør således en forskningspraksis, der er konsistent med specialets pragmatiske grundantagelser, idet undersøgelser organiseres som løbende, eksperimenterende og refleksive processer i tæt samspil med deltagerne i praksis (Dewey, 1938, s. 104-117;

Nielsen, 2012, s. 29–33). Aktionsforskning udgør i dette speciale vores overordnede metodologiske perspektiv og redskab til at omsætte de pragmatiske erkendelsesteoretiske principper til konkrete undersøgelsesprocesser i både planlægningen og faciliteringen af projektets fire workshops, men også i det sideløbende og efterfølgende arbejde med den skriftlige fremstilling.

Den iterative proces som metodisk grundprincip i undersøgelsen

I planlægningen af vores undersøgelse fungerer den iterative proces, henter vi inspiration i Nielsens beskrivelse af den iterative proces, som et centralt metodisk grundprincip, der organiserer vores undersøgelse, som en vedvarende bevægelse mellem handling, erfaring og refleksion (Nielsen, 2012, s. 19–20). Uddybende betegner den iterative proces her den måde, hvorpå viden udvikles gennem gentagne forløb, hvor empiriske erfaringer løbende informerer og omformer undersøgelsens fokus og videre tilrettelæggelse og dermed sikrer at forskning organiseres som en bevægelse mellem handling og refleksion, så viden udvikles i takt med praksis, frem for som en lineær struktur mod endelige konklusioner (Frandsen, 2018, s. 83; Nielsen, 2012, s. 33). Den iterative proces skal således ikke forstås som en teknisk gentagelse af de samme handlinger, men som en metodisk struktur, der muliggør at undersøgelsen forbliver åben og situeret i de erfaringer, der opstår undervejs i forskningsprocessen.

Realisering af den iterative proces gennem projektets fire workshops

Den ovenstående forståelse af den iterative proces, som strukturerende grundprincip i vores undersøgelse betyder, at hver workshop både fungerer som et selvstændigt eksperimenterende handlingsrum, men også som et afsæt til den videre planlægning af de efterfølgende workshops, inspireret af Martin Severin Frandsens (2018) perspektiver på, hvordan man kan bedrive pragmatisk aktionsforskning. Derfor tænkes workshopforløbet som en sammenhængende, cirkulær proces, hvor deltagerne gennem eksperimenterende handlinger arbejder med uafklarede situationer. Det bliver derfor muligt at lade erfaringerne fra én workshop danne grundlag for nye undersøgelsesspørgsmål og justeringer, hvilket gør den iterative proces til en grundlæggende forudsætning for, at vi løbende kan omsætte erfaring til erkendelse (*jf.* Frandsen, 2018, s. 78–83).

Samtidig muliggør denne iterative organisering, som det fremhæves af John Andersen, Annette Bilfeldt, Michael Søgaard Jørgensen og Kevin Anthony Perry (2018), en samskabende tilgang, hvor handling, dokumentation og refleksion indgår i en kontinuerlig vekselvirkning mellem os, børnene og deres lærere. Planlægningen af de fire workshops er derfor ikke fastlåst på forhånd, men udvikles løbende i dialog med praksisfeltets samlede erfaringer. På den måde bliver de fire workshops et fleksibelt og modtageligt undersøgelsesforløb, hvor vores metodiske beslutninger kontinuerligt tilpasses de indsigter, der opstår undervejs (jf. Andersen et al., 2018, s. 5–7).

Æstetiske processer i undersøgelsen

Ved at vende tilbage til kroppens betydning i den iterative og eksperimentelle proces kan erkendelse, med afsæt i Mark Johnsons *kropsliggjort teori for mening*, forstås som en grundlæggende kropslig, sanselig og handlingsbåren proces. Johnson beskriver som tidligere præsenteret, hvordan mening ikke opstår forud for handling, men udvikles i og gennem kroppens relation til verden, materialer og andre mennesker (Johnson, 2007, s. 10-15). Med udgangspunkt i denne forståelse tilstræber vi at skabe rammer, der understøtter børnenes sansning, handling og eksperimenterende undersøgelser, gennem alle projektets fire workshops.
For yderligere at nuancere dette erkendelsesperspektiv inddrager vi Michael Blumes (2015) beskrivelser af *perception*, der bidrager til at kvalificere vores metodiske og faciliterende valg i workshopforløbene.

Overordnet beskriver Michael Blume æstetisk praksis som et åbent og eksperimenterende rum, hvor børn gennem *eksplorative* og sanselige processer kan skabe nye erfaringer, udtryk og forståelser. Inspireret af Blume tager vi udgangspunkt i, at eksperimentelle processer muliggør, at nye fænomener kan opstå som følge af børnenes egne handlinger, og at disse handlinger dermed udgør selve tilblivelsen af viden (Blume, 2015, s. 3–4).

Gennem de fire workshops tilrettelægger vi derfor eksperimenterne således, at børnene frit kan sanse, afprøve og bruge kroppen til at undersøge materialer, mens *eksploration* refererer til den videre proces, hvor børnene følger deres nysgerrighed og undersøger de relationer og mønstre, der viser sig gennem eksperimenterne. Disse processer er grundlæggende æstetiske,

da de involverer børnenes sanser, møder med materialitet og kropslige undersøgelser af verden. Den samlede æstetiske praksis forstås derfor ikke som produktion af færdige udtryk, men som en ramme for undersøgelse, handling og nye måder at erfare og forstå verden på (Blume, 2015, s. 5–8).

Ifølge Blume udgør *perception* dertil et centralt omdrejningspunkt i faciliteringen af workshopforløbene. Perception forstår vi som en aktiv og kropslig proces, hvor vi tilstræber at muliggøre børnenes meningsskabelse gennem deres sanser, bevægelser og handlinger i mødet med forskellige materialer. Når børnene får mulighed for gennem deres sanser at eksperimentere og skabe forandringer i materialet, kan ny viden nemlig, ifølge Blume, opstå, ofte i form af detaljer, mønstre og sanselige kvaliteter, der ellers ville være vanskeligt for os at få øje på (Blume, 2015, s. 6–12).

Handling og *perception* går således hånd i hånd og giver børnene mulighed for at opdage og undersøge ukendte kombinationer af bl.a. farver, former og relationer (jf. Blume, 2015, s. 8). I planlægningen af de fire workshops lægger vi altså vægt på at forsøge at skabe fleksibilitet i handlingsrummet, så børnenes impulser og eksperimenterende handlinger kan udfolde sig, da det er gennem disse processer, at deres æstetiske erfaringer kan opstå.

Erfaring forstås ifølge Blume som den del af perceptionen hvor sanseindtryk udvikles og organiseres til nye meningsfulde helheder. Blume tilføjer her at nye fænomener kun kan forstås, når de sættes i relation til noget barnet allerede kender, hvorfor erfaring altid er situeret og relationelt betinget (Blume, 2015, s. 6-7). I workshopforløbene forstår vi dermed erfaring som noget børnene selv udvikler gennem mødet med materialer, genstande og hinanden.

Refleksion forstår vi i forlængelse heraf som en retrospektiv perceptionsproces, der opstår efter *handlingen*, hvor børnene fortolker og strukturerer deres *erfaringer* (jf. Blume, 2015, s. 12–13). Blume peger på, at det ubestemte og ukendte virker særligt tiltrækkende, fordi det inviterer børnene til at undersøge og eksperimentere uden et klart mål, og at børn ofte dvæler kropsligt i processen, uden at italesætte deres oplevelser i nuet. For at understøtte denne form for erkendelse anvender vi derfor også visuelle og æstetiske greb i workshopforløbene, hvor børnene eksempelvis har mulighed for at tegne udvalgte elementer fra deres proces og først

efterfølgende sætter ord på de handlinger og erfaringer, deres udtryk knytter sig til (Blume, 2015, s. 10–12).

Vores rolle som planlæggere, facilitatorer og forskere i undersøgelsen

Med afsæt i Blomgrens forståelse af visuelle og æstetiske metoder som erkendelsesformer, er vi som forskere inspirerede af den tilgang, hun betegner som en *erkendelsesmembran*. Her skal forskeren forstås som en sansende og deltagende instans, der ligesom en biologisk membran filtrerer, transmitterer og fortolker det, der viser sig i situationen (Blomgren, 2018, s. 5). Denne forståelse indebærer, at vores forskerrolle ikke begrænses til at observere eller indsamle data på afstand, men fordrer kropslig, relationel og æstetisk deltagelse i børnenes handlinger, processer og møder med materialer. Vi ønsker at udfordre os selv til, gennem de fire worskhops, at være til stede med nærvær og opmærksomhed. Dette kan nemlig, ifølge Blomgren, være med til at skabe betingelser for, at også vores egne sanselige og sensitive erfaringer indgår i produktionen af viden. Dette perspektiv bidrager således til en mere nuanceret forståelse af de processer, hvor børns kulturforståelser opstår, ved at betragte os selv som kropsligt, relationelt og æstetisk deltagende i processerne (Blomgren, 2018, s. 5).

Relationelle og æstetiske forudsætninger for workshopforløbet

I udviklingen og gennemførelsen af de fire sammenhængende workshops med 3. klassen arbejder vi desuden ud fra en grundlæggende forståelse af, at æstetiske processer forudsætter relationer, subtil opmærksomhed og et gensidigt samspil mellem børn og voksne. Med Blomgrens beskrivelse af børn og voksne som sensitive skabere af menneskelig kultur (*felix aestheticae)* bliver det afgørende, at vores workshops ikke alene formidler indhold, men etablerer rammerne for at børnene kan agere som undersøgende og reflekterende medskabere af den kultur, der opstår i situationen (Blomgren, 2018, s. 3). Dette perspektiv er som tidligere beskrevet styrende for hele forløbets opbygning og gennemsyrer vores valg af rammesætning, materialer og faciliteringsform fra første til sidste workshop.

Facilitering, tryghed og ensemblespil

Som planlæggere og facilitatorer er vi opmærksomme på, at vi i alle workshops bærer ansvar for at forsøge at skabe trygge rammer, hvor børnene tør udtrykke sig, eksperimentere og

handle intuitivt. Dette betyder for os, at vi både i planlægningen og løbende i forløbet justerer workshoppenes indhold, progression, tempo og graden af åbenhed i øvelserne. Vi arbejder med bevidst langsomme opstarter ved hver workshop, for at bane vejen for, at relationer kan opstå gennem blikke, bevægelser og fælles opmærksomhed på situationen. Dette gør vi desuden for at højne betingelserne for, at vi kan opfange børnenes ytringer både verbalt og nonverbalt. Denne tilgang kan forstås i forlængelse af Blomgrens begreb *ensemblespil*, hvor voksne tuner sig ind på hinanden og på børnene gennem subtile gestiske, kropslige og intuitive responser, som et slags orkester i fælles samspil (Blomgren, 2018, s. 13).

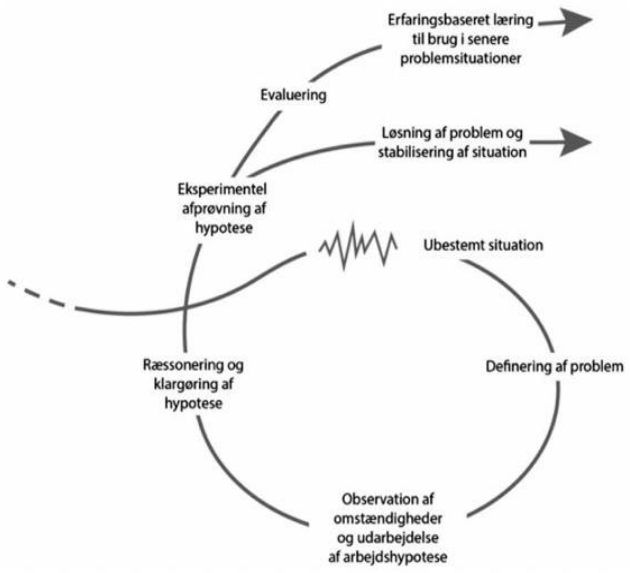
Mellemverdener og phronesis

I planlægningen er vi desuden inspirerede af det begreb Blomgren kalder *æstetisk samspil*, som indebærer et sansemættet rum med opmærksomhed på børnenes intentioner, materialerne og situationens samlede mulighedsrum (Blomgren, 2018, s. 15–16). I disse samspil kan der nemlig, ifølge Blomgren, opstå det, hun betegner som *mellemverdener*, som er relationelle rum, hvor børnene ikke blot fornemmer hinanden, men også de bevægelser og spændinger, der opstår mellem kroppe, materialer og rum. Arbejdet med sådanne samspilsfornemmelser kræver samtidig *phronesis*, hvilket betyder praktisk og etisk dømmekraft, hvor vi som facilitatorer løbende må balancere mellem at understøtte børnenes intentioner og samtidig sikre trygge, åbne og etisk bæredygtige rammer (Blomgren, 2018, s. 16).

Det æstetiske laboratorium og improvisation

Ud over arbejdet med genstande, tegninger og refleksive udsagn faciliterer vi et mere åbent æstetisk laboratorium inspireret af både Blume og Blomgren. Her forstås improvisation, materialemæssig frihed og det uforudsigelige som centrale elementer i den eksperimentelle proces (Blomgren, 2018; Blume, 2015). Særligt i workshop 3 forsøger vi os med at tilrettelægge frie værksteder, med adgang til mange forskellige materialer, og træder bevidst et skridt tilbage som voksne for at give børnene størst mulig handlefrihed. Workshoppen fungerer her både som kreativt laboratorium og som observationsrum, hvor vi kan følge, hvordan børnene former kultur gennem materialitet, bevægelse, leg og fællesskab. I denne proces, ønsker vi at fungere som både iscenesættere, inspiratorer og navigatører (jf. Blume, 2015, s. 13). Samtidig kan samarbejdet mellem os som facilitatorer og børnenes lærer, ifølge

Blomgren, forstås som et *cross-over-samarbejde*, hvor vores forskellige fagligheder ideelt får mulighed for at supplere hinanden, ved at vi løbende afstemmer roller som f.eks. omsorgsperson, iscenesætter eller medskaber (Blomgren, 2018, s. 7, 13).



Figur 1:

Det eksperimentelle undersøgelsesmønster og iterative proces, fra Frandsen, 2018, s. 78 (Figuren inddrages med tilladelse af Aalborg Universitetsforlag).

Opsummering

Den ovenstående model (Figur 1) forstår vi opsummerende som den samlede ramme for vores planlægning og facilitering af de fire workshops. Ved at tage udgangspunkt i den ubestemte situation som et åbent og eksperimenterende møde med materialer uden faste mål opnår vi et centralt pædagogisk potentiale, idet børnene får mulighed for at sanse, handle og undersøge frit, hvilket er afgørende for, at erkendelse kan opstå kropsligt og perceptuelt (jf. Blume, 2015, s. 6-12). Samtidig fungerer modellen som en orienteringsramme, der understøtter vores beslutninger om at fastholde åbenhed, give tid til undersøgelse og modstå for tidlig styring af processerne.

Modellens bevægelse mod arbejdshypoteser kan forstås som børnenes gradvise rettede opmærksomhed mod bestemte materialer og relationer, der udvikles gennem gentagelse, variation og eksperimenterende handlinger (jf. Blume, 2015, s. 6–8). For faciliteringen peger modellen her på vigtigheden i at observere børnenes handlinger og justere rammerne, snarere

end at introducere eksterne problemstillinger. Den eksperimentelle afprøvning tydeliggør de æstetiske processers potentiale som vidensskabende handlinger, hvor vægten ligger på selve processen frem for det færdige produkt. Gennem børnenes egne eksperimenter skabes der altså også her mulighed for, at nye fænomener kan opstå og udforskes (Blume, 2015, s. 3-12). Dette giver os som planlæggere et grundlag for at arbejde bevidst med materialevalg og rumlige rammer, der inviterer til udforskning og forandring.
Modellens refleksive faser (evaluering og erfaringsbaseret læring) knytter sig både til børnenes retrospektive organisering af erfaring, hvor refleksion forstås som forankret i handling og sansning snarere end som adskilte aktiviteter (Blume, 2015, s. 12–13).

Tilsammen opsummerer modellen hvordan vi som planlæggere, facilitatorer og forskere kan forsøge at skabe rum for løbende at kunne videreudvikle og justere workshopsne, ved at inddrage børnenes kropsligt forankrede erfaringer som et refleksivt redskab, der gør at vi kontinuerligt kan tilpasse rammerne, materialer og facilitering i takt med, at processerne udvikler sig (Blume, 2015, s. 6–13; Hansen et al., 2026, s. 25-35; Jensen, 2018, s. 159–166).

Samlet set understøtter modellen vores metodiske overvejelser ved at gøre det muligt at opnå indsigt i børnenes skabelse af kultur som en form for viden, der udvikles gennem situerede og handlingsbårne processer.

Empiriskabelse gennem de fire workshops

I forlængelse af ovenstående perspektiver på, hvordan vores aktionsforskningtilgang har været inspireret af Blomgren (2018), Blume (2015) og Jensens (2012) perspektiver, vil vi nedenfor udfolde, hvordan vi konkret gik til arbejdet med at skabe empiri til dette projekt. I løbet af de fire workshops, som fandt sted på fire forskellige dage i marts 2026, forsøgte vi nemlig i samarbejde med den deltagende 3. klasse at skabe et bredt empirisk materiale, som dette projekts forestående analyse kan tage sit afsæt i. Med afsæt i ovenstående metodiske refleksioner var det for os vigtigt, at forsøge at skabe forskellige deltagelsesmuligheder, der kunne appellere til de forskellige børn, men også at have en metodisk tilgang, som netop muliggjorde den førnævnte iterative proces, hvorfor vores empirigenerering ingenlunde skal anskues som nogen lineær proces, men derimod netop som katalysator til en vedvarende

nysgerrighed og åbenhed over for omformninger og nye spor i undersøgelsen, som Nielsen argumenterer for (Nielsen, 2012, s. 33).

Deltagerobservation

Ved hver af de fire workshops var rollerne internt i gruppen fordelt således, at én eller to gruppemedlemmers rolle på dagen primært var at observere. Forud for de fire workshops havde vi udfærdiget en observationsguide, som kunne skabe kontinuitet og stringens i vores deltagerobservationer. Observationsguiden hentede vi fra Morgensen og Dalsgård (2018) aspekter, der kan give brugbare konkrete observationer (s. 173). Herudfra lavede vi en observationsguide, der bl.a. havde fokus på at observere;

- Rummet.
- De fysiske genstande, som var til stede i rummet.
- Handlinger, for os primært gennem en opmærksomhed på kropslige og sanselige handlinger.
- Aktiviteter, udført af flere af deltagerne.
- Tid; kontinuiteten i forløbet.

Tilsammen giver observationen af de forskellige aspekter af de fire workshops os mulighed for at have fokus på blandt andet, hvordan den kropslige forankring påvirker børnenes og vores egen erkendelse og erfaring i løbet af de fire workshops, akkurat som Johnson beskriver det (Johnson, 2007, s. 10). Samtidig er det for os en vigtig metode til, at kaste lys over, hvordan vores empiriske proces har været præget af åbenhed og eksperimentering, som ikke kan isoleres fra sin kontekst, men hvor vi derimod må have blik for en bred sanselig palette, hvilket ifølge Blume åbner op for fremkomsten af nye fænomener og i sidste ende viden (Blume, 2015, s. 3-14). Observationerne var desuden et redskab for os til at genkalde os hændelsesforløb, når vi hver især umiddelbart efter de forskellige workshops nedskrev vores egne situerede refleksioner.

Situerede refleksioner

Efter hver af de fire workshopdage med deltagerne besluttede vi os for, at vi fire gruppemedlemmer ville nedskrive vores situerede refleksioner, umiddelbart efter at vi havde afsluttet dagen med deltagerne. Disse er observationer, der har karakter af mere personlige

tanker og refleksioner vi hver især har haft i løbet af afviklingen af de fire workshops. For os har dette været en metode til at kaste lys over det faktum, at vi i gruppen er fire medlemmer med forskellige erfaringer, som givetvis indvirkede på, hvordan vi erfarede dagene med de fire workshops. Desuden indtog vi ved de fire workshops forskellige roller, og vi finder det vigtigt også at have observationer fra de af os, som på dagen havde faciliteret. Som tidligere nævnt er det for os en vigtig pointe, at vi ønsker at frigøre os fra en tilskuer-epistemologi, som betegnet af Dewey (1938, s. 111-112; 2009, s. 93), og i stedet anerkende vores egne roller som deltagere i processen, hvilket i vores optik nødvendiggør empiri, som kredser om vores egen kropslige involvering i undersøgelsen. Disse situerede refleksioner fik en mere fyldig karakter end deltagerobservationerne, hvorfor vi i højere grad vil trække på disse i den forestående analyse. De situerede refleksioner er desuden vedlagt som Bilag 1 (Askes), 2 (Ayses), 3 (Marthas) og 4 (Tugces).

Fotografier

De observerende gruppemedlemmer havde på de forskellige dage ligeledes til opgave at fotodokumentere fra de fire workshops. Vi havde i vores samtykkeerklæring (Bilag 5) til børnenes forældre indhentet særskilt billedesamtykke; en del af forældrene havde valgt blot at give samtykke til billeder af børnenes hænder, og andre billeder, som børnene ikke kan genkendes ud fra. Ud fra dette har vi skabt et fotomateriale, som kan give indblik i stemninger, børnenes interageren med materialiteter, rummet og i os som formidlere af forløbet.

Billedmaterialet er i dette projekts tilfælde særligt brugbar, når vi ønsker at illustrere, hvordan det førnævnte begreb *perception* i vores proces kom i spil. Hertil har vi nemlig skabt et fotomateriale, som billedliggør de deltagende børns møde med forskellige materialiteter, og hvordan disse i samspil med sanser og bevægelser bliver afgørende for forløbets iterative karakter. Det er nemlig i dette møde, akkurat som Blume beskriver det (Blume, 2015, s. 6-12), at børnene gennem deres handlinger skaber og omformer processen.

Tegninger

I vores proces med børnene anskuer vi, med inspiration i Blomgren (2018, s. 10-12) tegning som en metode til at få indsigt i et *præ-refleksivt erkendelsesrum*, hvor de deltagende børn får

mulighed for gennem processen at skabe betydning, som ikke baserer sig på verbale udtryk. Tegning var i de fire workshops en gennemgående metode, både til at skabe indsigt i børnenes erkendelser, men også helt praktisk for at skabe tryghed og genkendelighed for børnene. Børnenes lærere lod os vide, at børnene var meget glade for at tegne, og på det grundlag var det ved de følgende tre workshops altid en mulighed for børnene at tegne. Flere af børnene benyttede sig af denne mulighed, hvis de havde behov for at trække sig, sidde ned og være med sig selv.

Derudover skabte vi i forløbet flere formaliserede øvelser, med tegning som omdrejningspunkt. Disse øvelser afstedkom tegninger, som giver indsigt i, hvad børnene bed mærke i, i forløbet. Samtidig stod tegningerne i selve processen ligeledes som samtalestartere, og som vigtige bidrag til den iterative proces, idet de muliggjorde en dybere refleksion for os over, hvordan vi fremadrettet kunne justere forløbet.
På denne måde blev tegning for os vigtig metode til at bidrage til vores planlægning af workshops, hvor vi prioriterer åbne, sanselige rum, med fokus på at diversificere børnenes udtryksmuligheder (jf. Blomgren, 2018, s. 5). I dette projekt fungerer børnenes tegninger derfor som metode til at skabe indsigt i børnenes nonverbale og sensitive lag af, hvad de perciperer gennem praksis, samt som samtale-starter, hvor vi planlægger at koble børnenes verbale udtryk til deres æstetiske og samskabende processer (Blume, 2015, s. 6–7).

Semistrukturerede interviews med tegning som udspring

På sidstedagen i vores forløb med børnene udførte vi to interviews. I det ene interview deltog tre børn, og i det andet ét barn, mens vi i begge interviews var to til stede fra vores gruppe til at udføre interviewene. De fire børn er udvalgt ved en rundspørge i klassen. Interviewene har en varighed på henholdsvis 14 og 19 minutter, og er efterfølgende blevet transskriberet. Transskriptionerne er i dette speciale vedlagt samlet i Bilag 6. Interviewene havde begge udspring i, at de deltagende børn blev bedt om at tegne en tegning af noget af det, de ville huske fra forløbet. Her var vi altså i tegneprocessen med børnene, og oplevede den føromtalte præ-refleksive proces, mens den foregik. Derudover havde vi udfærdiget en løs interviewguide, som havde fokus på at stille spørgsmål, der kunne give børnene mulighed for at udtrykke, hvad der for dem stod tilbage efter de fire workshops. Vi erfarede dog undervejs, at vi fandt det vanskeligt at udføre interviews med børnene, hvorfor disse kun i meget begrænset omfang vil blive inddraget analytisk.

Specialets samlede empiriske materiale

Efter ovenstående gennemgang af dette speciales empirigenerering træder empiriens meget alsidige karakter frem.

Vi har:

- Lavet observationer.
- Nedskrevet egne situerede refleksioner.
- Taget fotos af processen.
- Indsamlet deltagernes tegninger.
- Lavet to interviews.

Dette understreger vores processuelle fokus, og er for os et udtryk for vores ønske om netop at skabe en iterativ proces, der tilgodeser forskellige udtryksformer, og forskellige deltagere, som vi ønskede at give mulighed for og lyst til at deltage.

Et kritisk blik på aktionsforskning

I de tidligere afsnit har vi redegjort for de kvaliteter og potentialer, der knytter sig til aktionsforskning som forskningstradition. Vi finder det dog også vigtigt at skabe en balanceret og refleksiv fremstilling, hvorfor vi i dette afsnit anlægger et kritisk perspektiv på aktionsforskning, der vil have fokus på at udfolde nogle af de udfordringer der kan opstå, når man bedriver aktionsforskning.

Med afsæt i bidraget *"The 500 Hats of the Action Researcher"* af de anerkendte aktionsforskere Mary Brydon-Miller og Alfredo Ortiz Aragón (2018) udfolder vi nogle af de udfordringer og faldgruber, der enten er indlejret i eller kan opstå gennem en aktionsforskningsproces. I afsnittet fokuserer vi særligt på, hvordan disse udfordringer relaterer sig til forskerens rolle og til aktionsforskningens emergente karakter.

Aktionsforskerens multiple roller i feltet

Ifølge Brydon-Miller og Aragón består en af de centrale udfordringer ved aktionsforskning i de mangeartede krav, ansvar og roller, som forskeren konstant må navigere i. Denne kompleksitet udspringer af aktionsforskningens emergente natur, hvor forskerens position og ansvar løbende forskydes og transformeres i takt med, at nye interventioner, relationer og metoder udvikles i samarbejde med deltagerne.

Forskeren må derfor arbejde ud fra præmissen om, at vedkommende kontinuerligt skal indtage og håndtere forskellige, uforudsigelige, roller, som eksempelvis ekspert, underviser, facilitator og relationsskaber.

Den uforudsigelighed, der er indlejret i aktionsforskningen, skaber både kompleksitet og til tider et stort pres i forhold til de roller og positioner, forskeren både indtager og tildeles i feltet. Dette kan resultere i et etisk og metodisk spændingsfelt, hvor forskeren skal forsøge at imødekomme deltagernes forventninger, samtidig med at egne intentioner, faglig integritet og selvforståelser udfordres (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 19-27).

Brydon-Miller og Aragón understreger, at ingen forskere i praksis kan håndtere eller udfylde alle disse roller og opgaver fuldt ud. Derfor må aktionsforskeren konstant være refleksiv, selvkritisk samt undersøge egne antagelser, magtpositioner og blinde vinkler. Desuden peger forskerne på, at de mange roller også kan ses som et potentiale, der netop understøtter kontinuerlig refleksivitet og giver forskeren et dybere kendskab til sig selv og sin forskerrolle (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 41-45).

Tidsrammen for aktionsforskning

En anden udfordring ved aktionsforskning er, at processen ofte styrkes væsentligt gennem en lang tidsramme. Det gør den, idet forskeren blandt andet skal lære fællesskabet at kende, indsamle informationer og opbygge solide, tillidsfulde relationer, hvor dialogen er gensidig, anerkendende og respektfuld. Dette kræver tid som en helt central ressource.

Brydon-Miller og Aragón påpeger, at mange aktionsforskere ofte kommer til at undervurdere, hvor lang tid det faktisk tager at etablere relationer og skabe rum, hvor forskeren både fungerer som medlærer og medskaber sammen med undersøgelsens deltagere. Derfor er det

afgørende, at forskeren udviser åbenhed, fleksibilitet og villighed til at afsætte den nødvendige tid til at lytte og kommunikere med deltagerne.

En vigtig pointe er, at aktionsforskeren skal besidde en særlig ydmyghed og være villig til at lære af deltagerne. Det er nemlig, ifølge Brydon-Miller og Aragón, gennem den medlærende position, at der kan opstå sprækker for reelle forandringer og nye relationer. Ifølge forskerne bør det relationelle arbejde ikke blot opfattes som et led i empiriindsamlingen, men som en etisk forpligtelse, hvor forskeren aktivt undgår at krænke deltagerne (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 26-27, 35-36).

Aktionsforskning som en neutral metode?

Som den tredje udfordring peger Brydon-Miller og Aragón på risikoen for, at aktionsforskeren falder i ekspertfælden, og at man dermed kan komme til at negligere den viden, der udspringer af vores deltagere i projektet.

På denne baggrund understreger forskerne, at aktionsforskning ikke kan betragtes som en neutral metode. Den formes og omformes af politiske dagsordener, som er med til at definere, hvem der får stemme i processen, og hvilke forandringsinitiativer, der bliver mulige.

Aktionsforskeren må derfor arbejde ud fra en bevidsthed om, at metodologien i aktionsforskning hverken er objektiv eller neutral, men præget af forskerens egne standpunkter og de magtforhold, der på forhånd eksisterer i feltet (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 44-45).

De tre udfordringer peger samlet på, at aktionsforskning er en kompleks og relationel praksis, der stiller forskeren omfattende etiske, metodiske og personlige krav. Vi må som aktionsforskere bestræbe os på at kunne mestre et bredt sæt af relationelle og kommunikative færdigheder, navigere i skiftende roller, opbygge tillidsfulde relationer og samtidig være bevidst om metodens ikke neutrale karakter. Dette fordrer, ifølge Brydon-Miller og Aragón, høj refleksivitet, etisk ansvarlighed og ydmyghed, idet vores egne positioner i feltet uundgåeligt vil indvirke både på processen og de forandringer, der kan skabes (2018, s. 36).

Vi vil i projektet aktivt og løbende forholde os til, hvordan vi i samarbejdet med feltet og dets deltagere har været udfordret eller begrænset af nogle af de beskrevne faldgruber. I

bearbejdningen af empirien undersøger vi desuden de subtile måder, de forskellige faldgruber er kommet til udtryk i praksis.

Etik i projektet

I dette afsnit redegør vi for de etiske refleksioner, hensyn og valg, der for os har været bærende i udarbejdelsen af vores projekt. Vi skelner mellem de formelle etiske krav, som omfatter gældende regler og databeskyttelseslovgivningen (GDPR), og de praksisnære etiske overvejelser, der er opstået i arbejdet med de deltagende børn. Denne opdeling gør det muligt at tydeliggøre, hvordan vi har navigeret mellem faste standarder og den situerede etik, der udfolder sig i mødet mellem forskeren og deltagerne. Overordnet set har vi i vores etiske tilgang, været inspirerede af Pia Havdrup Christensen (2000), som kommer med sit bud på det etiske aspekt i at arbejde med børn i kapitlet "*Etiske udfordringer"*, hvor hun beskriver, hvordan man kan realisere ønsket om at skabe en tryg, gennemsigtig og respektfuld ramme for børnene, samtidig med, at man kan arbejde hen imod en forskningspraksis, der er metodisk og moralsk forsvarlig (Christensen, 2000, s. 217 – 219).

Formelle etiske krav og beskyttelse af børnene

Forud for de fire workshops havde vi fokus på at forsøge at etablere en deltagelsesramme, der byggede på tryghed, tillid og gensidig respekt. Vi har arbejdet målrettet med at tydeliggøre vores etiske værdier, forventninger og ansvar både internt i gruppen og i mødet med deltagerne.

Som tidligere beskrevet, kom vi i kontakt med klassen, gennem Tugces eget forhold til skolen som tidligere elev. Hun har stadig kontakt med én af sine gamle lærere, som satte os i kontakt med 3. klassens lærer. Herefter udarbejdede vi et informationsbrev til forældrene, hvor vi beskrev projektets indhold, databehandling og deres rettigheder. Forældrene blev informeret om, at personoplysninger ville blive anonymiseret, at data ville blive opbevaret sikkert og fortroligt, og at samtykket kunne trækkes tilbage på ethvert tidspunkt. Samtykkeerklæringen er vedlagt som specialets Bilag 5. Vi er opmærksomme på det indlejrede paradoks i, at samtykket gives af forældrene og ikke af børnene selv, da børn under 18 år ikke juridisk kan give samtykke. Dette skaber, ifølge Christensen (2000), en asymmetrisk relation, hvor børn formelt inkluderes gennem voksne, men hvor deres egne ønsker og grænser stadig skal

respekteres i praksis. Derfor har det været vigtigt at have et særligt fokus på at forsøge at sikre frivillighed i børnenes deltagelse og på både at tage deres verbale og nonverbale signaler alvorligt (Christensen, 2000, s. 225–226). Børnene har haft mulighed for at trække sig fra aktiviteter, når de ikke fandt mening i dem eller ikke ønskede at deltage, og dette blev anerkendt som legitimt og som en del af deres ret til selvbestemmelse (jf. Warming, 2020, s. 73–74). Vi har desuden haft fokus på at forsøge at undgå overskridelser af børnenes personlige sfære. Da børnene delte personlige fortællinger, erfaringer og kreative udtryk, har vi arbejdet med en høj grad af fortrolighed og omtanke i udvælgelsen af citater, billeder og beskrivelser. Vi har løbende vurderet, hvilken empiri der kunne anvendes uden risiko for genkendelighed, og hvilke der burde udelades for at beskytte børnene (jf. Christensen, 2000, s. 225–227).

Værdiorienteret etik og børns deltagelse

Udover de formelle krav har vi arbejdet med det Christensen (2000) betegner som en værdiorienteret tilgang til etik, hvor børn betragtes som sociale aktører med egne perspektiver, interesser og behov for anerkendelse i forskning, der omhandler deres liv og kultur (Christensen, 2000, s. 217–218). Dette perspektiv indebærer, at forskeretik ikke kun relaterer sig til formelle regler og procedurer, men også om relationer, magtforhold og forskerens ansvar i mødet med deltagerne.

Et centralt etisk hensyn har været at vurdere, hvordan projektet påvirker børnene, og om det kan indebære ubehag, anstrengelse eller behov for særlig støtte. Vi har derfor bestræbt os på at skabe en fleksibel deltagelsesramme, hvor børn kunne bidrage på forskellige måder og på egne præmisser (jf. Warming, 2020, s. 73). Også heri ligger der en argumentation for vores brug af de beskrevne varierede metoder, da Warming beskriver, hvordan en metodisk mangfoldighed som denne kan muliggøre en bedre inklusion af børn med forskellige forudsætninger (Warming, 2020, s. 73).

Vi har desuden været opmærksomme på at respektere, når børnene ikke ønskede at deltage i interviews eller andre aktiviteter, selvom der forelå forældresamtykke. Dette har været vigtigt for at undgå at presse børnene eller skabe situationer, hvor de følte sig forpligtede til at deltage.

Gennem hele projektet har vi forholdt os til det spændingsfelt, der kan opstå mellem børnenes interesser og vores forskningsinteresse. Kampmann (2003) beskriver, hvordan dette kræver kontinuerlig selvkritik og refleksion over vores positioner, metoder og fortolkninger af empirien. Dette, pointerer de, positionerer etik ikke blot som en formel ramme, men som en situeret og relationel praksis, der udvikles i mødet mellem os og de deltagende børn (Kampmann, 2003, s. 168-182). Denne forståelse har gjort os opmærksomme på, at etiske dilemmaer ikke kan løses én gang for alle, men har krævet løbende forhandling og justering.

Repræsentation og ansvar

Et centralt aspekt af vores etiske arbejde har været at sikre en ansvarlig repræsentation af børnene. Vi har bestræbt os på at møde dem som unikke individer og ikke som objekter for forskning. Ifølge Warming (2020) indebærer dette en opmærksomhed på, hvordan vores beskrivelser, analyser og formidling kan påvirke børnenes hverdagsliv og den måde, de forstås på i en bredere kulturel kontekst (2020, s. 67). Børnene, læreren, såvel som deres skole er i dette projekt anonymiseret.

Den overordnede hensigt med afsnittet har været at give et samlet indblik i, hvordan vi i projektet har penduleret mellem de formelle etiske krav og den praksisnære etik, der udfolder sig i mødet med deltagerne. Afsnittet har samtidig søgt at udfolde de etiske principper og værdier, som projektet bygger på, og hvordan disse har fungeret som rettesnor gennem alle projektets faser fra planlægning, empiriindsamling samt til analyse og formidling.

Pikke

KAPITEL 6

TEORI
BØRN OG DEMOKRATI

Teoretisk inspiration

I det kommende afsnit vil vi præsentere dette speciales teoretiske fundament, som senere i samspil med vores empiriske materiale og ovenstående metodiske tilgange vil danne baggrund for at skabe analysen og diskussionen. Vores speciale hviler på Hanne Warmings teoretiske perspektiver på, hvordan børns perspektiver i forskningssammenhæng kan frembringes og gives plads. Senere vil vi trække på Gert Biestas perspektiver på skolen som arena for demokratisk deltagelse, for at kunne diskutere skolen som kontekst for vores undersøgelse.

Hanne Warming - Skellet mellem *børneperspektiver* og *børns perspektiver*

I Hanne Warmings artikel "*Børneperspektiv – en populær flydende betegner"* (2019) præsenterer hun, hvordan *børneperspektiver* er blevet en meget anvendt betegnelse inden for blandt andet forskning, der beskæftiger sig med børn. Hun beskriver, hvordan *børneperspektiver,* forstået som repræsentation af børns autentiske stemmer i blandt andet forskning, i overvejende grad er blevet tillagt positive konnotationer, om end begrebet inden for forskellige traditioner kan anskues på forskellig vis. Warming mener dog, at denne popularitet har mudret begrebet, idet det anvendes på vidt forskellige måder, hvilket hun i sin artikel ønsker at nuancere (Warming, 2019, s. 63-64).

I Warmings optik kan denne nuancering ske ved, at vi skelner mellem *børneperspektiver* og det hun vælger at betegne som *børns perspektiver.* For at komme frem til denne sondring opridser hun de dominerende tilgange inden for forskning, der ønsker at give plads til børns stemmer. Her ses det, at en helt essentiel distinktion inden for anvendelsen af *børneperspektiver*-begrebet er, hvorvidt begrebet anvendes til at beskrive et udefra eller indefra perspektiv på og af børn (Warming, 2019, s. 64-65).

På baggrund af Warmings indgående kendskab til forskning med børn foreslår hun, at vi netop gennem denne nuancering og distinktion mellem udefra- og indefra-perspektiver kan skabe forskning, der både oprigtigt forsøger at give børn en stemme, samtidig med, at vi som forskere vedkender os, at fortolkningsfrie perspektiver, der ikke er udvalgt og bearbejdet af os som forskere, er en epistemologisk umulighed. Med dette sagt er det altså Warmings klare overbevisning, at vi i forskningen må anlægge en form for dualistisk tilgang, når vi forsker

med børn, således at vi både har blik for *børneperspektiver* såvel som *børns perspektiver* (Warming, 2019, s. 68).

Men, hvordan kan vi så, med afsæt i Warmings tilgang få blik for og skelne mellem de to kategoriseringer?
Når Warming taler om at inkludere *børns perspektiver* som teoretisk begreb mener hun, at disse dækker over børns sansninger, følelser, tanker og holdninger – altså børns egne udtryk, som vi på metodisk vis kan give plads til i en undersøgelse som denne (Warming, 2019, s. 68). Børn kan og bør nemlig anerkendes som aktive medskabere, af både deres individuelle liv, såvel som det sociale liv de tager del i. Når denne anerkendelse tænkes ind i blandt andet forskning bliver det nemlig, ifølge Warming, relevant og vigtigt at skabe plads til børnenes egne udtryk for deres erfaringsuniverser. Denne vigtighed bunder både i etiske såvel som i demokratiske argumenter. De etiske argumenter for et fokus på *børns perspektiver* ligger i vigtigheden i at anerkende ethvert menneske som et unikt individ. Ofte ses der i forskningen tendenser til, at børn som gruppe homogeniseres, og at deres perspektiver skæres over én kam. Denne tendens stiller Warming sig stærkt kritisk overfor, netop idet hun anskuer det som en etisk fordring at anerkende at ethvert barn er særegent, og at vi som forskere altid må møde ethvert individ med en oprigtig interesse for at opnå indsigt i deres unikke perspektiver, og aldrig reducere et barn til blot at kunne anskues gennem et standardiseret blik på, hvad det vil sige at være barn.
Det demokratiske argument for vigtigheden af *børns perspektiver* i forskning skal vi ifølge Warming finde i det at børn ikke blot skal anerkendes som individer, men også som medborgere i vores samfund. Ifølge Warming høres børns stemmer nemlig i mange sammenhænge ikke, men vi har som samfund pligt til at sikre denne rettighed, og dette gælder ligeledes når vi bedriver forskning (Warming, 2019, s. 66-67).

Når Warming ønsker en dualistisk tilgang til børns stemmer i forskning, er det særligt fordi hun mener det er væsentligt, at vi som forskere bevidstgør os om den repræsentationsproblematik, der ligger i at forske med børn. Modsvaret på dette bliver i Warmings begrebsunivers at bruge *børneperspektiver* som en betegnelse for vi forskeres bestræbelse på at nærme os og gengive *børnenes perspektiver.* Vi vil som forskere aldrig kunne gengive børnene i vores undersøgelses perspektiver fuldstændigt autentisk, og vi vil aldrig kunne få blik for deres oplevelser og erfaringer, uden at anskue dem gennem den prisme vi fortolker dem igennem (Warming, 2019, s. 67-68).

Således finder Warmings todelte tilgang til børns erfaringer altså sin form. Når vi i dette speciale ønsker at læne os op ad denne teoretisering er det fordi vi netop har ønsket at skabe et projekt, der både har haft et empirisk fokus på, gennem mangfoldige metoder, at skabe rum til *børnenes perspektiver,* dette sker blandt andet gennem inddragelse af børnenes tegninger og billeder af de værker de lavede under de fire workshops. I forlængelse heraf, er vi dog bevidste om, at vi i en undersøgelse som vores ikke kan sige os fri af at fortolke og bearbejde *børnenes perspektiver* ind i en akademisk form, således at de i analysen snarere vil fremstå som *børneperspektiver*. På denne vis har Warmings todelte teoretisering ligeledes en processuel tilgang, som vi finder vigtigt i et speciale som dette, som netop bestræber sig på et fundamentalt processuelt fokus. Nedenfor vil Warmings perspektiver blive yderligere udfoldet, for at belyse dette speciales tilstræbte syn på børn som *beings* fremfor *becomings*.

Warming blik for børn som *beings* – ikke *becomings*

I Warmings artikel "*Children's Participation and Citizenship in a Global Age: Empowerment, Tokenism or Discriminatory Disciplining?"* (2011a) diskuterer hun med afsæt i en bred vifte af forskning, hvordan børn reelt kan inddrages i forskellige samfundsmæssige kontekster, herunder forskning, og hvilke faldgruber hun ser eksisterer.

Her betoner hun blandt andet, hvordan et, ifølge hende, skadeligt blik på børn som *becomings* er vidt udbredt. Når børn betegnes som *becomings*, skal det ses som en forståelse af børn som uansvarlige, inkompetente og sårbare personer, der står i kontrast til voksne, som de ansvarlige, kompetente og stærke personer (Warming, 2011a, s. 123). I denne forståelse anskues børn som midlertidige eksistenser, der står i modsætning til voksne som normen, samtidig med at barndommen blot er et middel til at opnå voksendommen.

Modsat eksisterer et børnesyn, som Warming argumenterer for at anlægge, hvor børn ses som *beings,* altså selvstændige aktører og medskabere af sociale og kulturelle sammenhænge, hvilket danner grobund for et fokus på børns aktuelle livskvalitet (Warming, 2019, s. 65-66).

I hendes bog "*Børneperspektiver – børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde"* (2011b) udfolder Warming dette børne- og menneskesyn yderligere. Hun beskriver mennesket som et komplekst væsen, der ingenlunde lader sig indfange af modeller. Dette udmønter sig blandt andet i, at man som forsker altid må bestræbe sig på at tilgå feltet med børn, med en stor ydmyghed. Man må være det Warming kalder for modigt eksperimenterende, observerende og reflekterende tilstede i nuet. Barndommen kan og bør ikke tænkes som en endimensionel livsperiode, og derfor må man som forsker være

opmærksom på det enkelte barn, og tage dennes personlighed og præferencer alvorligt, således at man kan tilpasse sin forskning til dette (Warming, 2011b, s. 48-50).

Emergent lytning som teoretisk opmærksomhed

Warming (2019) bruger begrebet *emergent lytning*, om en tilgang, der kan bruges til netop at udvise respekt for og indlevelse i ethvert barns individualitet, når man forsker med dem. *Emergent lytning* står nemlig i modsætning til dét at lytte på en måde, der baserer sig på noget man allerede ved, eller som man i hvert fald tror man ved.

Med *emergent lytning* mener Warming et radikalt brud med en sædvanlig måde at lytte på. En måde, som for mange vil opleves vanskelig, fordi man opfordres til at gentænke sin egen tilgang til at lytte. Begrebet dækker nemlig over en måde at lytte på, hvor vi som forskere må anstrenge os for at lytte efter det, vi ikke umiddelbart forstår, opfatter som relevant og dét, som måske endda endnu ikke er helt færdigt formuleret. Herudover kan det også indbefatte at lytte til tavsheder, idet der argumenteres for, at også disse kan rumme betydning og potentialer vi som forskere bør være opmærksomme på. Denne opmærksomhed kan vi opnå ved at være opmærksomme på, og sætte spørgsmålstegn ved vores egne forforståelser, for at diskutere, nuancere og udvide vores forståelse. Dette kan for eksempel opnås gennem en metodisk såvel som analytisk opmærksomhed på, hvordan vi sorterer i vores empiri, hvad vi sorterer fra og hvordan vi spørger ind til det børnene i vores undersøgelse siger eller gør. Dermed breder Warming altså *emergent lytning* ud, til også at indbefatte, hvordan vi som forskere verbalt som non-verbalt inviterer børnene ind i vores undersøgelse, og hvordan vi i nogle tilfælde sandsynligvis vil lukke ned for nogle af deres udtryk.

Alt i alt slår Warming med hendes begrebsliggørelse om *emergent lytning* et slag for, at vi som forskere ikke bør lytte efter noget særligt, eller prædefineret, men rent faktisk lytte til dét børnene bringer på banen, herunder deres tavsheder. Dette skaber et radikalt fokus på det emergente i forskningen og altså dermed dét, at magtforhold konstrueres løbende i en undersøgelse. Et barns perspektiv kan nemlig, ifølge Warming, ikke fikseres, men er flydende og under konstant tilblivelse (Warming, 2019, s. 68-72).

Warmings begreber som analytisk afsæt

I følgende afsnit vil vi sætte spot på, hvordan Warmings ovenfor udfoldede begreber vil kunne finde anvendelse i dette speciales forestående analyse. Når vi her har valgt at inddrage Warmings distinktion mellem *børneperspektiver* og *børns perspektiver* er det først og

fremmest fordi vi som før beskrevet i vores projekt har haft et stort processuelt fokus. Den dualistiske tilgang, hvor børns sansninger og andre udtryk adskilles fra vi voksnes bearbejdelse af disse ind i et akademisk produkt tiltaler os, idet den netop skaber grobund for en undersøgelse af det undersøgelsesfællesskab vi har haft med de børn, som har deltaget i vores speciale. På denne måde kan Warmings blik på *børns perspektiver* blive en mulighed for os, for at skabe et projekt, hvor der netop er mulighed for at skabe et metodisk design, der giver plads til en divers palette af sanseudtryk fra børnene. Samtidig bliver Warmings syn på *børneperspektiver* et givtigt perspektiv for os, idet det konfronterer os med det faktum, at vi, uanset hvor højt vi end ønsker at udviske magtdynamikker mellem os og de deltagende børn i vores undersøgelse, aldrig ville kunne gøre det fuldstændigt, idet vi i sidste ende har magten over fortolkningen og in- og eksklusion af perspektiver i det endelige skriftlige produkt. Dermed er det vores ønske med afsæt i Warmings *Børns perspektiver* og *børneperspektiver* at kunne åbne op for en analytisk granskning af det undersøgelsesfællesskab vi med vores projekt og børnene skabte. Derudover baner hendes perspektiver på børn som *beings* og tilgangen til dem gennem *emergent lytning* vejen for, at vi kan skabe en analyse, der lægger vægt på at belyse, hvorvidt dette børnesyn har kunnet bidrage til, at børnene har opnået handlerum til at bidrage med et indblik i deres kulturforståelse.

Gert Biesta om demokratisk dannelse i skolen

I følgende afsnit vil vi udfolde Gert Biestas perspektiver på, hvordan vi kan anskue demokratisk medborgerskab og hvordan disse perspektiver kan ses i lyset af skolens rolle i vores samfund. Afsnittet vil hente sin inspiration i Gert Biestas værker *Læring retur - Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (2009) samt *Undervisningens Genopdagelse* (2018). Afsnittet skal kunne tjene som et springbræt til, at vi senere kan indgå i en kritisk diskussion af, hvorvidt vi med vores projekt kan siges at have bidraget til et rum i børnenes skolegang for demokratisk medborgerskab, og hvordan disse indsigter for fremtiden vil kunne bruges.

Biesta beskriver, hvordan debatter omkring, hvordan man kan skabe demokratisk medborgerskab historisk har været tæt forbundet med pædagogiske spørgsmål. Således er det altså også et tema for Biesta at argumentere for, hvordan demokratisk medborgerskab kan tænkes ind i de pædagogiske kontekster vi færdes i (Biesta, 2009, s. 112). Særligt forklarer Biesta, hvordan skole- og uddannelsesinstitutioner tillægges et stort ansvar for at skabe demokratiske medborgere. En særligt herskende tendens er, ifølge Biesta, en instrumentel

tænkning om demokratisk dannelse som noget, der kan opnås gennem uddannelse. Denne tilgang sætter skolerne i en urimelig position, hvor de bliver gjort ansvarlige for demokratiets fremtidige bestående (Biesta, 2009, s. 113). Biesta mener i stedet, at vi må udbrede vores tænkning af demokratisk dannelse således at dette gøres til en generel opgave for samfundet i sig selv, hvori skolerne kan bidrage ved at understøtte samfund, hvor handling og subjektivitet er muligt (Biesta, 2009, s. 134).

Men, hvordan kan skolerne så formå at skabe denne understøttelse gennem mulighed for handling og subjektivitet? Her argumenterer Biesta helt grundlæggende for, at formålet med demokratisk dannelse ikke er at skabe isolerede individer med prædefineret demokratiske viden og formåen. Derimod må idéen med demokratisk dannelse være at hjælpe mennesker på vej til en forståelse af demokratiet som noget, der defineres gennem dets diversitet og pluralitet (Biesta, 2009, s. 114).

Skolens rolle i denne proces hen mod en mere pluralistisk forståelse af demokratiet, mener Biesta må være at skabe uddannelse *gennem* demokrati. Biesta skelner nemlig mellem uddannelse *til* demokrati og uddannelse *gennem* demokrati. Med uddannelse *gennem* demokrati mener han, at skolen må rumme demokratiske undervisningsformer, således at den i sig selv afspejler det demokratiske samfund, den gerne skulle være en del af. Ved denne tilgang bliver det nemlig, ifølge Biesta, muligt at skabe en skole, hvis formål er at forberede sine elever på demokratisk medborgerskab, gennem nutidig deltagelse i det demokratiske liv. Herigennem bliver udgangspunktet at selve det at opleve deltagelse, vil udvikle og forme en demokratisk personlighed (Biesta, 2009, s. 118).

Dette udgangspunkt, kan i Biestas optik realiseres, når vi indretter skoler på en måde, hvor det for eleverne er muligt at handle, udforske deres idéer og på den måde blive til subjekter. Dermed ønsker Biesta altså at vi vender os imod idéen om, at skolen er til for at forme os til demokratiske individer og i stedet ser skolen som et sted, hvor vi som de individer vi allerede er, gennem handlen kan udfolde os demokratisk. Ved at anskue skolen gennem denne præmis bliver det pædagogiske spørgsmål nu, hvordan vi kan indrette skolen på en sådan måde, at børn og studerende kan handle, og i forlængelse heraf bliver det ifølge Biesta interessant at undersøge, hvor meget handling vores skoler egentlig muliggør. Kun igennem muligheden for at handle, kan skolerne nemlig, ifølge Biesta, reelt blive arenaer for demokratisk dannelse. Kan børn overhovedet være demokratiske mennesker i skolen, spørger han. Og, hvad skal der

til, for at skabe skoler, hvor det er muligt? Her stiller Biesta skarpt på, at skoler, hvor denne mulighed kan opstå, først og fremmest kræver læringsmiljøer, hvor reelle muligheder for elevernes egne initiativer og begyndelser sikres. Det kræver læringsmiljøer, hvor et entydigt fokus på læseplaner og faglige mål opløses til fordel for elevernes mulighed for at reagere på disse læseplaner og faglige mål på deres egne unikke måder (Biesta, 2009, s. 128-129).

For Biesta skal handling ses i lyset af intra-aktion mellem mennesker. At handle, som Biesta forstår som selve det at være et demokratisk menneske, kræver i lige høj grad kapacitet til at bringe egne idéer og fortolkninger i spil, som kapacitet til at skabe rum til andre, vente og lytte. Således bliver den pædagogiske opgave for den demokratiske skole, ifølge Biesta, både at skabe rum til den enkeltes mulighed for udfoldelse, såvel som et fokus på skolen som et rum, der generelt er præget af pluralitet og forskellighed (Biesta, 2009, s. 130).

Hertil argumenterer Biesta desuden for tanken om, at læring og det at være lærende ikke altid bør efterstræbes (Biesta, 2017/2018, s. 68). Han ser nemlig tendenser til at læring, og i særdeleshed argumentationen om at vi i disse tider må efterstræbe livslang læring er blevet til politiske agendaer, som er underlagt en instrumentel logik om, at uddannelse skal producere ikke blot demokratiske individer, men ligeledes individer, som kan indgå i den globale kapitalistiske økonomi (Biesta, 2018, s. 56). Denne grundtanke må vi, ifølge Biesta frigøre os fra, læring må ikke være et altomfattende krav, der lægges ned over enhver situation. Derimod må vi bevidstgøre os selv om, at det i visse situationer hverken er hensigtsmæssigt eller rimeligt at kræve læring (Biesta, 2018, s. 57).

Biesta som afsæt til kritisk diskussion

Når vi i vores speciale i den kommende diskussion ønsker at inddrage Biestas ovenstående perspektiver, er det af den årsag, at det i vores proces efterhånden fremstod som en bydende nødvendighed. I løbet af processen med børnene stod det mere og mere tydeligt frem, at vi ønskede at forholde os til den skolekontekst vi i projektet er indlejrede i. Det stod nemlig, både under under forløbet og i vores gentagende besøg i vores empiri klart for os, at vi finder det nødvendigt at belyse, hvordan dét at vores deltagere var i skole under forløbet påvirkede dem, os og forløbet i sig selv.

KAPITEL 7

ANALYSESTRATEGI OG ITERATIV KODNING

Analysestrategi og iterativ kodning af det empiriske materiale

I følgende afsnit præsenterer vi vores strategi for den forestående analyse. Vi tager afsæt i Stefan Timmermans og Iddo Tavorys (2012) argumentation for en abduktiv tilgang. Her forstås analyse ikke som en lineær proces, men som en aktiv, fortolkende og kreativ tilgang, hvor begreber ikke udspringer direkte af empirien, men udvikles gennem en iterativ bevægelse mellem observation og teoretisk refleksion. Timmermans og Tavorys fremhæver hertil, hvordan overraskende, uafklarede eller uregelmæssige observationer er centrale i arbejdet med den videre undersøgelse og begrebsdannelse, da disse nysgerrigheder åbner op for nye indsigter, der ligger udover de perspektiver, vi som forskere selv er farvede af. Styrken ved den abduktive tilgang ligger således i at kvalificere de fund, der stikker ud, og gennem teoretiske perspektiver skabe mulighed for dybere indsigter (Timmermans & Tavory, 2012, s. 168–172, 174). I dette projekt skal den abduktive tilgang således forstås som vores hypotetiske undersøgelse af, hvordan de empiriske fænomener forbindes med vores situerede og teoretiske forklaringer, med mulighed for at nye indsigter kan opstå.

Med en abduktiv tilgang erkender vi dermed også, hvordan en vekselvirkning mellem teori og empiri har stor betydning for de begreber vi med dette speciale belyser. For yderligere at synliggøre hvordan vi gennem planlægningen af de fire workshop, løbende koder vores empiriske fund, med vores situerede og teoretiske perspektiver, inddrager vi derfor også eksempler på, hvordan dette har fundet sted. Vi er i denne abduktive kodningsproces inspirerede af Ulrik Brandi og Jonas Sprogøes (2019) beskrivelser af, hvordan kodning løbende finder sted, som en kontinuerlig og refleksiv abduktiv proces. Denne tilgang er, ifølge Brandi og Sprogøe, netop med til gradvist at kvalificere den abduktive analyse (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 54, 79).

Som nævnt viser Timmermans og Tavory, hvordan den abduktive analyses formål er at generere nye indsigter, der omfortolker empiriske fund i relation til eksisterende teorier (Timmermans & Tavory, 2012, s. 174). Dette perspektiv flugter dermed også med speciales videnskabsteoretiske ståsted, da vi, inspirerede af John Dewey, betragter vores konklusioner som bidrag til et processuelt vidensfelt, der løbende videreudvikles og gentænkes i nye kontekster (Dewey, 1938, s. 102–103). Den abduktive tilgang er således konsistent med specialets pragmatiske og aktionsforskningsbaserede metodologiske udgangspunkt, hvor

viden udvikles gennem iterative og eksperimenterende processer i samspil med praksisfeltet (jf. Nielsen, 2012, s. 19–33).
Med inddragelse af Mark Johnsons *kropsliggjort teori for mening* indeholder vores pragmatiske perspektiv desuden et udtalt fokus på kropslige, sanselige og æstetiske erfaringer. Dette kobles, som tidligere præsenteret, direkte til vores arbejde med visuelle metoder og æstetisk praksis, hvor børnenes nonverbale processer fungerer som meningsskabende udtryk på lige linje med deres verbale udtryk. I analysen søger vi dermed også at identificere *mønstre af mening* i de aktiviteter og interaktioner, hvor deltagerne skaber erfaring, da mening forstås som noget der opstår gennem kroppens handlinger og relationer til omgivelserne (Johnson, 2007, s. 10–11, 268). Samlet vil vi arbejde systematisk med at udvikle viden i tæt samspil med praksisfeltet (jf. Nielsen, 2012, s. 19–33; Timmerman & Tavory, 2012, s. 168–172). Ved løbende at genbesøge og fortolke vores situerede erfaringer, og i lyset af vores teoretiske indsigter, præsenterer vi i dette afsnit en dynamisk analysestrategi, og hvordan vores empiriske fund afspejler både verbale, kropslige og æstetiske erfaringer, der løbende i forskningsprocessen, har fået analytisk tyngde (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 54; Johnson, 2007, s. 10–11, 268).

Løbende bearbejdning af empirien gennem tre abduktive analyseprocesser
Konkret indebærer Timmermans og Tavorys abduktive analysetilgang tre centrale processer, der tilsammen udgør vores bearbejdning af empirien i specialet. For det første arbejder vi med *revisiting the phenomenon*, hvilket Timmermans og Tavory beskriver som at genbesøge det empiriske materiale gentagne gange, med henblik på at genfortolke og nuancere tidligere observationer, så betydninger, der ikke umiddelbart fremstod tydelige i situationen, kan træde frem i et nyt analytisk lys (Timmermans & Tavory, 2012, s. 176–178).

Konkret udfolder denne proces sig allerede ved, at vi til hver workshop fordeler rollerne mellem os som henholdsvis facilitatorer, der står for formidlingen, og observatører, som nedskriver observationer og har fokus på børnenes fysiske og relationelle handlemønstre. For at fastholde de umiddelbare indtryk vi hver især erfarer, udarbejder vi desuden individuelle situerede feltnoter, umiddelbart efter hver workshop (Bilag 1, 2, 3 og 4). Udover de samlede feltnoter indgår også fotos af børnenes tegninger og deres arbejde med den æstetiske praksis som et centralt empirisk materiale, hvilket vi jf. Brandi og Sprogøe (2019), løbende genbesøger og bearbejder mellem workshopgangene. I denne proces afsætter vi tid til, i fællesskab, at reflektere over både vores egne og børnenes deltagelse. Ved løbende at

genbesøge og kode vores empiriske fund bidrager dette ikke alene til udviklingen af det samlede workshopsforløb, som en iterativt udviklende proces, det bidrager også til at kvalificere specialets endelige analyse ved kontinuerligt at genbesøge og kaste nyt analytisk lys over vores empiriske fund (jf. Brandi & Sprogøe, 2019, s. 54, 79; Timmermans & Tavory, 2012, s. 176–178).

Foruden vores feltnoter og fotos, indgår også to interviews, med flere af børnene fra klassen, i vores samlede empiriske materiale. Af sikkerhedsmæssige årsager har vi fra starten opbevaret det samlede empiriske materiale på to eksterne harddisks, hvor materialet er krypteret og kun kan tilgås efter indtastning af personlige koder. Med henblik på at følge udviklingen i børnenes udtryk, samt diskutere vores individuelle forståelser, og udvikling af workshopsne, er fotomaterialet, tegningerne, feltnoterne og interviewene sorteret efter den pågældende workshopdag, hvor det er udvundet.

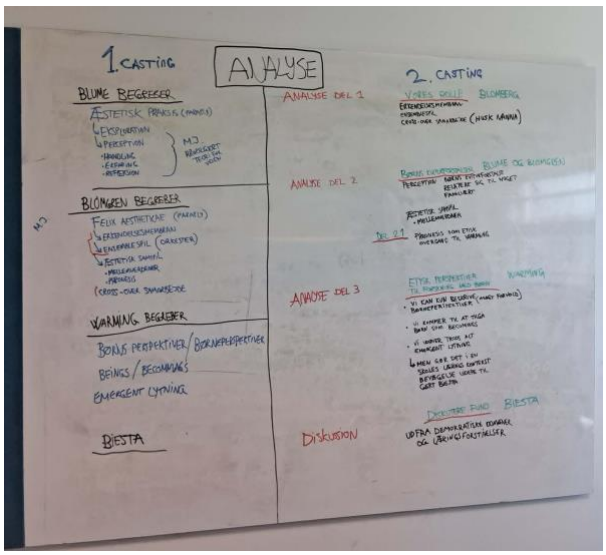
På baggrund af vores løbende genbesøg og kvalificering af det analytiske blik for feltets centrale tematikker (jf. Brandi & Sprogøe, 2019, s. 38) påbegynder vi, efter afslutningen af den sidste workshop, en samlet kodningsproces af hele det empiriske materiale. Dette gør vi med henblik på at skabe en struktur til specialets endelige analyse. Da specialet placerer sig i et metodisk felt, hvor vi søger indsigt i, hvordan en aktionsforsknings tilgang med fokus på æstetiske metoder kan bidrage til ligeværdige undersøgelsesfællesskaber og forståelsen af børns kulturopfattelser, indleder vi kodningsprocessen på et whiteboard ved at skitsere vores metodiske udgangspunkt for empiriindsamlingen. Her opstiller vi to kolonner. Den første indeholder vores metodiske overvejelser, mens den tilstødende kolonne bruges til at kode de empiriske fund, der belyser, hvordan disse overvejelser har fungeret i praksis.

Billede af opstarten på vores endelige kodningsproces

Som det fremgår af billedet ovenfor, nedskriver vi således i første kolonne tre analysedele, der indledningsvist dækker over vores metodiske begreber, som præsenteret af Blume (2015) og Blomgren (2018). Denne del af processen forstår vi altså som en slags hypotetisk kodning, hvor vi leder efter allerede, forudbestemte teoretiske begreber - der dog trods alt stadig er kvalificeret som relevante teorier, eftersom vi løbende mellem hver workshop, drøftede vores empiriske fund ift. vores situerede og teoretiske forståelse. Den tredje analysedel, er dernæst opstået som en nysgerrighed, der opstod som følge af en uafklaret situation i feltet (jf. Timmermans & Tavory, 2012, s. 169–172). Denne nysgerrighed stammer konkret fra flere overraskende overvejelser i feltet, der viser sig som alsidige fund i empirien, hvor vi hver især er farvet af at undersøgelsen foregår i en skolekontekst (Bilag 1, 2, 3, 4). Dels leder vores kontinuerlige genbesøg også af, at det empiriske materiale leder os til drøftelser om netop betydningen af vores rolle i feltet. Vi begynder her at ane et mønster, idet vi alle implicit forholder os til skolekonteksten, på hver vores måde. Den tredje analysedel opstod således ud af vores empiriske nysgerrighed, ved at vi i flere tilfælde fandt os selv tilgå børnene som en homogen gruppe og dermed blev nysgerrige på hvilken magt vi som forskere besidder, i arbejdet med at give børnene en reel ligeværdig stemme. Timmerman og Tavory beskriver hertil, hvordan vi ved at anvende det de kalder *defamiliarization*, gennem kodning og analytisk skrivning kan skabe distance til det umiddelbart genkendelige i materialet og dermed åbne for nye forståelser af både verbale og nonverbale udtryk (Timmermans & Tavory, 2012, s. 169–172, 176–180). Eftersom denne proces muliggør, at implicitte forhold

ekspliciteres og problematiseres, finder vi således også, at vi ved at inddrage Hanne Warmings begreber og skelnen mellem *børns perspektiver* og *børneperspektiver* (Warming, 2019), gør det muligt at kvalificere og eksplicitere netop disse implicitte forhold om, at vi er en gruppe voksne der forsøger at skabe ligeværd for børn, i en kontekst, der er præget af at børnene *skal* være der, da workshoppene foregår i skoletiden.

Timmermans og Tavory beskriver desuden den sidste af de tre abduktive analysetilgange genmem det de kalder for *alternative casing*. Denne tilgang dækker endog over, hvordan vores empiriske udsagn og situationer sættes i relation til forskellige teoretiske fortolkningsrammer for at afprøve, hvilke perspektiver der bedst kan indfange og forklare det observerede (Timmermans & Tavory, 2012, s. 169–172, 176–180). Gennem vores iterative arbejde med kodningen af voress empiri fandt vi det undervejs nødvendigt at omstrukturere vores første og anden analysedele, eftersom Blumes (2015) begreber, i flere tilfælde, gjorde det svært for os at formidle de empiriske fund vi ønskede at fremhæve. Vi finder hertil at Blomgrens beskrivelse af *æstetisk samspil* (2018, s. 7,13) kan nuancere netop pointerne vi ønsker at belyse, og at Blumes beskrivelse af perception (Blume, 2015, s. 6–12), dertil kan kobles som mønstre af mening, der opstår gennem børnenes handlinger og relationer til omgivelserne (jf. Johnson, 2007, s. 10–11, 268). Denne analysedel fungerer dermed bedre, som en teoretisk blanding af både Blume og Blomgrens begreber.



Billede af *alternative casting* og omstrukturering af analysens struktur og indhold

Som det fremgår af ovenstående billede, ledte vores *alternative casting* dermed til at vi ændrede strukturen på vores endelige analyse, da vi i stedet starter med en præsentation af vores rolle i feltet, for derefter at præsentere empiriske fund, der vidner om børnenes kulturforståelse. Denne ændring af strukturen opstod desuden også, da vi som tidligere nævnt, var opmærksomme på, hvordan vi selv er influerede af den skolekontekst, som udgør en betydelig del af praksisfeltet.

Som det også fremgår af billedet, fandt vi endvidere behov for yderligere at diskutere dette forhold mellem os, skolen, børnene og vores samlede undersøgelsesinteresse. Foruden nysgerrigheden af vores rolle som forskere, der bedriver forskning med børn og de etiske overvejelser der dertil hører, finder vi et andet nærtliggende empirisk fund, eftersom flere af os, på skift, tillægger os skolens normer om at børnene skal *lære* noget, hvilket vi ser præger den frie ramme vi ønsker at facilitere. Hvilket altså også stritter imod vores egentlige undersøgelsesinteresse. På baggrund af drøftelser om dette, finder vi det derfor relevant at diskutere dette forhold. For at nuancere forståelsen af børnenes læring og demokratiske deltagelse i forløbet inddrager vi derfor Gert Biestas perspektiver i et afsluttende diskussionsafsnit (Biesta, 2009; Biesta, 2018). Vores samlede analytiske struktur og præsentation af fund bærer således præg af vores situerede erfaringer med feltet, som i høj grad er præget af, at børnene deltager i en skolekontekst.

Samlet udgør Timmermans og Tavorys tre abduktive analyseprocesser fundamentet for vores analysestrategi. Analyseprocessen skal dermed forstås som en ikke-lineær proces, da vores erkendelser løbende er blevet genbesøgt og kvalificeret med forskellige analytiske lys (jf. Timmermans & Tavory, 2012, s. 176–178).
Som overgang til den egentlige analyse i specialet, vil vi nu kort skitsere de tre endelige analysedele samt diskussionen, der tilsammen udfolder projektets endelige teoretiske valg og forbindelse til vores udvalgte empiriske fund.

I *første analysedel* undersøger vi, i hvilken grad workshoppene har muliggjort et ligeværdigt undersøgelsesfællesskab, med afsæt i Blomgrens begreber om erkendelsesmembran, ensemblespil og cross-over samarbejde (Blomgren, 2018, s. 5, 7–13).
I *anden analysedel* anvender vi Blumes perspektiver på æstetisk praksis, eksperimenterende processer, eksploration og perception til at analysere, hvordan børn skaber forståelse for kultur i workshoppene (Blume, 2015, s. 3–8). Dette supplerer vi som sagt med Blomgrens

begreb om æstetisk samspil og meningsskabelse i kropslige og materielle mellemverdener (Blomgren, 2018, s. 15–16).

I *analysens tredje del* anvender vi Hanne Warmings begreber til kritisk at undersøge børns deltagelse, herunder spændet mellem *børns perspektiver* og *børneperspektiver* samt betydningen af vores emergente lytning og skelnen mellem vores positionering af børnene som *beings* eller *becomings* (Warming, 2011b, s. 48–50; Warming, 2019, s. 68–72).
I *diskussionen* anvender vi Gert Biestas begreber til kritisk at diskutere vores analytiske fund i relation til skolens læringslogikker, som Biesta kritiserer, med henblik på børns reelle deltagelsesmuligheder i et demokratisk fællesskab (Biesta, 2009, s. 128–130; Biesta, 2018, s. 56–57).

Vores tre analysedele giver således mulighed for, samlet set, at opnå indsigt i børnenes kulturforståelse, vores rolle i feltet og vores position som forskere med børn. Diskussionen gør det muligt at sætte disse indsigter i relation til en bredere samfundsmæssig kontekst, hvilket medfører at vi kan placere projektet i det samlede felt vi har placeret os i, for endeligt at kommentere på specialets analytiske generaliserbarhed.

KAPITEL 8

ANALYSE

Analyse

Nedenfor vil specialets analyse udfolde sig. Analysen vil som nævnt bestå af tre dele, som til sidst vil munde ud i en diskussion. Analysen og diskussionen har til formål at besvare dette speciales problemformulering.

Første analysedel - De 4 workshops som et undersøgelsesfællesskab

I følgende første analysedel vil vi vende blikket mod at belyse, hvorvidt vores facilitering af processen med de deltagende børn var medvirkende til at skabe et undersøgelsesfællesskab præget af et potentiale for ligeværd mellem os og de deltagende børn.

Vi har i processen, med afsæt i Blomgrens (2018) perspektiver været særligt opmærksomme på, hvordan vi kunne agere som såkaldte *erkendelsesmembraner,* og hvordan denne ageren kunne være med til at fostre et samarbejde mellem os, børnene, læreren, materialer og rummet. Dette samarbejde vil vi nedenfor fremanalysere gennem Blomgrens begreb *ensemblespil* og *cross-over-samarbejde*.

At være til stede med nærvær - vores rolle som erkendelsesmembran i projektet
Blomgren argumenterer for, hvordan man i et aktionsforskningsforløb som dette som forsker må gøre sig tillidsværdig, for at blive lukket ind i deltagernes refleksioner (Blomgren, 2018, s. 4). Denne bevidsthed var for os gennemsyrende, idet vi netop havde et stort ønske om at opnå tillid fra deltagerne i vores projekt. Vi ønskede at anerkende, at vi med aktionsforskningen som vores tilgang måtte besidde en dybt nødvendig respekt for vores deltagere, som desuden krævede en stor sensitivitet af os. Sensitivitet over for selv at åbne os op i forløbet, fornemme stemninger og erkende egne refleksioner undervejs, som kunne muliggøre at vi kunne indtage en position, som de førnævnte *erkendelsesmembraner* (jf. Blomgren, 2018. s. 5).

Helt grundlæggende var det en fundamental forudsætning for os i vores projekt, at vi hele vejen igennem de fire workshops både faciliterede, men samtidig var deltagere, og jævnfør Blomgren måtte anse os selv, som en form for instrumenter i vores udforskning med og fordybelse i deltagernes perspektiver (Blomgren, 2018, s. 5). Dette skabte helt lavpraktisk en tilgang, hvor vi i vores samvær med børnene ønskede fysisk at være til stede på en måde, som

vækkede tillid hos børnene, og som skabte rum til, at vi med nærvær og opmærksomhed kunne nærme os dem.

Gennem de fire workshops står det flere gange tydeligt frem i vores situerede observationer, at vi løbende fortolker og skaber erkendelser, mens vi er i processen. Under første workshop, som foregår i børnenes eget klasselokale, reflekterer Aske over sin egen rolle som formidler denne dag;

> *Martha udviste en ro over for klassen, som jeg ikke selv besad. Jeg kunne nemlig mærke at de her kulturmøder er en svær størrelse at tale om for mig. Det er ikke en erfaring jeg tidligere har haft […] Det jeg blev påvirket af undervejs var nok kort sagt, at jeg ikke ville virke dum og negligerende overfor børnenes mange forskellige perspektiver, og jeg kunne mærke mit overblik og min tålmodighed med børnenes mange stemmer blev svært for mig at kapere."* (Bilag 1, s. 1).

For Aske, som ellers tidligere i sine refleksioner har beskrevet, hvordan han føler sig rolig op til at skulle møde deltagerne og facilitere den første workshop i fællesskab med Martha (Bilag 1), opstår der i den indledende snak med børnene en form for uro i ham, idet han sanser, at dét at tale om kulturmøder med børnene er ukendt for ham. Det er en svær og sensitiv tematik, som han ønsker at tilgå med respekt, hvilket for ham besværliggøres af de mange forskellige perspektiver børnene bringer ind i én fælles snak. Her erfarer Aske altså allerede fra første workshop, hvordan han, som også Blomgren belyser, ingenlunde kan siges at komme ind i projektet uden sine erfaringer og forforståelser, eller manglen på samme (Blomgren, 2018, s. 5). Disse erfaringer indvirker tværtimod på processen, og er med til at give den sin iterative karakter. Disse bliver for alle os fire gruppemedlemmer, hver især en løbende præmis, der skaber grobund for mange vedvarende refleksioner.

Også Martha erfarer allerede ved første workshop, hvordan hun og Aske på denne dag, hvor de sammen faciliterer, hver især tilgår forløbet med forskellige erfaringer og opmærksomheder. Da vi på et tidspunkt har planlagt en øvelse for børnene, hvor de skal sidde i en rundkreds, bemærker Martha, hvordan *"Aske gør mine til, at vi også skal sidde ned, og jeg tænker det er godt han lige fanger den, så vi er mere i øjenhøjde med børnene."* (Bilag 3, s. 2). Dette er en lille detalje, men som faktisk grundlægger en tilgang for os, som følger os gennem de fire workshops med børnene, hvor vi bl.a. gennem den simple kropslige

handling det er at sidde på gulvet med børnene, forsøger at tilgå dem med en sensitivitet, der med inspiration fra Blomgren (2018, s. 4), sigtede efter at skabe tillid mellem os og deltagerne. Samtidig er det et eksempel på, hvordan vi på pragmatisk vis forsøger at skabe plads til, at vi gennem kropslige handlinger med børnene forsøger at igangsætte en fælles meningsskabelse, med inspiration i Johnsons perspektiver (Johnson, 2007, s. 1). Gennem kropslig tilstedeværelse forsøger vi netop som erkendelsesmembraner at tilgå børnene relationelt, når vi sidder på gulvet med børnene, både under mere strukturerede samtaler i plenum med hele den deltagende klasse, men også, når vi sammen med børnene undersøger materialer i den løse, kreative workshop 3. Samtidig kan refleksionerne om at tilgå børnene på en kropslig, jordnær facon, og de efterfølgende eksempler på dette ses som et element i vores iterative proces, hvor erfaringer og erkendelser, som opstår for os empirisk fremadrettet er med til at strukturere og omforme vores tilgang, som Nielsen beskriver det (Nielsen, 2012, s. 33).

I denne proces, ser vi også flere steder i vores empiri eksempler på, hvordan denne løbende danner grundlag for, at et såkaldt cross-over-samarbejde, mellem os fire gruppemedlemmer opstår. Cross-over samarbejdet dækker ifølge Blomgren over et samarbejde, hvor forskellige fagligheder undervejs i en aktionsforskningsproces kan komme i spil og supplere hinanden. Dette er et cross-over-samarbejde der, som Blomgren betoner, for os kan blive et redskab til at skabe et konstruktivt samspil mellem os og lærerne, men også mellem os fire i gruppen (Blomgren, 2018, s. 12). For os bliver det nemlig løbende tydeliggjort, at vores indbyrdes forskellige fagligheder er noget vi hver især reflekterer over, når vi erfarer gennem processen.

Under workshop 3, som er den mest frie, løst rammesatte og kreative, er det Martha, der på en anden måde end Aske ved workshop 1 udfordres af de rammer for dagen vi har planlagt. Hun skriver således i de efterfølgende refleksioner at hun inden dagen er

> *[…] skeptisk og usikker på, om det mon vil fungere. Der er jo ingenting rammesat til dem, tænker jeg. Men, mine bekymringer bliver gjort til skamme, for de går hurtigt i gang og accepterer egentlig, som jeg opfanger det, denne lidt underlige leg, hvor de bestemmer […]* (Bilag 3, s. 7).

Her ses det altså, at også Martha løbende reflekterede over egne forforståelser, og erkendte, hvordan disse til tider kunne udfordre hendes kapacitet til at indgå i de mere frie elementer af processen.

Omvendt står det flere gange tydeligt frem, at Aske har andre forforståelser, som gør, at han bedre kan være rettet mod børnene med sensitivitet, når det foregår i løse, kropsligt forankrede rammer. Efter fjerde og sidste workshop, hvis primære omdrejningspunkt var børnenes udstilling for deres parallelklasse, erkender Aske at han oplevede sig selv

> *[...] som mindre afslappet og "autentisk" når undervisningen drejer sig om noget børnene skal lytte på. Jeg havde det dejligt med at børnene selv skulle udfylde rammen for, hvad de ville lave sidste gang, og jeg frygtede lidt at de ville kede sig i dagens udstilling* (Bilag 1, s. 7).

Her ses altså netop, hvordan vi som forskere løbende reflekterer over vores egne forforståelser, og erkender at disse påvirker os og vores tilgange undervejs. De bidrager så at sige til vores føromtalte iterative proces, når de bliver trædesten til den videre udvikling af forløbet, også os deltagere imellem.

Projektet som et samarbejde mellem os, børn, læreren, materialer og rummet - et ensemble under udformning?

Med vores forsøg på at tilgå processen som erkendelsesmembraner, der aktivt lader vores løbende erfaringer afsmitte på processen, er det ligeledes vores ønske at gøre dette til en mulighed for børnene i projektet. Til denne bevægelse bruger Blomgren begrebet *ensemblespil,* der beskriver, hvordan vi som forskere gennem vores sensitivitet, intuition og gestik kan bane vejen for børnene som medspillere i et fælles 'orkester' (Blomgren, 2012, s. 13), der ideelt kan udgøre vores undersøgelsesfællesskab.

For os, blev en metode til at realisere en skabelse af dette ensemble vores kropslige tilgang, hvor vi ved hver workshop inddragede kropslige øvelser, hvor vi i fællesskab gennem vores kroppe tunede os ind på hinanden, og forsøgte at skabe samspil. Ved første workshop, som er den introducerende i børnenes eget klasserum, foregår den indledende bestræbelse på at danne et ensemble gennem flere rammesatte, fysiske øvelser og lege. Her erfarer Aske, hvordan

> *Da jeg skulle have dem op af stolen for at lave noget fysisk bevægelse og leg, oplevede jeg først lidt forvirring, villighed blandt nogen og lidt modvillighed blandt andre. Det virkede ikke til at alle "var med på legen", og jeg blev lidt fokuseret på dem, der ikke var med, men fortsatte med at fortælle resten af klassen hvad de skulle. Jeg havde flere tanker undervejs, som at, det er okay, de ikke er med, de har heller ikke selv valgt det* (Bilag 1, s. 2).

Her ser vi altså, hvordan bestræbelsen på at skabe samspil bliver kilde til refleksioner, og at det kræver opmærksomhed og umage at skabe rammer, der kan rumme forskellige børn i ét samspillende orkester. Vi har et ønske om at give børnene en oplevelse af, at der er plads til deres udtryk, hver især. Dette ønske ser vi flere steder udfoldet i empirien, hvor vi blandt andet bemærker et fokus på, at det er vanskeligt at skabe betingelser for alle børnene i plenum, og at flere børn ofte har behov for at trække sig fra det store fællesskab. Under første workshop, hvor tanken er at denne skal være introducerende og tryghedsskabende bemærker Martha, hvordan hun

> *[...] forsøger at gøre det jordnært og dialogisk fra starten, og børnene har noget at sige til alle spørgsmål, selvom det meget er de samme børn, som går igen. Jeg vakler lidt, og har lidt svært ved at fornemme, om børnene kan følge med, om de synes det er spændende, eller hvad de tænker. Jeg vil gerne have, at det er vedkommende og interessant for børnene* (Bilag 3, s. 2).

At facilitere dette ensemblespil er altså ikke nogen nem opgave, og det kræver ifølge Blomgren en stor opmærksomhed på de momenter og behov, der opstår spontant i processen. Man må som forsker konstant afstemme med de resterende deltagere, for at få samspillet til at gå op (Blomgren, 2018, s. 4). Denne opmærksomhed er et imperativ, men som det ses i vores empiri, kan det også sommetider blive en svær balance for os som forskere. Som Brydon-Miller og Aragón belyser, er det indlejret i aktionsforskningen, at vi løbende må jonglere de mange forskellige roller (2018, s. 19-27), samtidig med at forsøge at finde balancen mellem vores egne faglige intentioner og det ovenstående ønske om, at forløbet skal opleves interessant og vedkommende for børnene.

Samtidig ser vi i vores empiri dog også antydninger af, at vores workshops og tilgang til disse ligeledes åbner op for, at vi kan følge børnenes egne tiltag. For os sås dette i processen i små glimt, hvor vi forsøger at gå med på børnenes initiativer, når de forsøger at nærme sig os, og at åbne op både kropsligt og verbalt. Martha bemærker efter første workshop, mens vi er ved at pakke sammen, en lille episode, hvor *"[...] en pige kommer og viser mig nogle fine tegninger hun har tegnet, og jeg tænker, at det måske er et godt tegn. Måske vi har formået at skabe lidt tryghed og en lille relation [...]"* (Bilag 3, s. 3). Her ser vi altså et eksempel på, hvordan børnene tilnærmer sig os blandt andet gennem små ikke-verbale gestusser vi tolker, som deres forsøg på at medskabe det føromtalte samspil mellem os og dem.

Ved starten af den tredje workshop, starter vi dagen ud med at lægge op til, at vi skal danse; vi ønsker at skabe en festlig og afslappet stemning, og er spændte på, hvordan børnene vil møde os i et mørklagt rum, med knæklys spredt ud over gulvet. Til en start er flere af børnene lidt afventende, og de tøver når vi foreslår at de kan sætte noget musik på de gerne vil høre. Vi forsøger at blive i denne lidt ubekvemme situation med børnene, og efterhånden indtager de rummet, og giver os mulighed for at følge deres igangsættelser. Alle knæklys knækkes, de oplyser rummet og vi forsøger at lade dem slå tonen an, blandt andet når

> *Aske spejler sig i drengenes leg og sætter et par knæklys i sin egen hue. Det virker til, at drengene synes, det er lidt skørt, men måske også sjovt og anderledes, at de voksne følger med i deres leg [...]* (Bilag 2, s. 4).

Her ser vi altså endnu et eksempel på, at vi i forsøget på at lade vores undersøgelsesfællesskab tage karakter af et ensemble, også selv som forskere må forsøge at nærme os deltagerne, og spille med på deres initiativer. Dette beskriver Blomgren som en del af den gensidige påvirkning, der foregår i æstetiske samspil mellem børn og voksne, hvor legende samspil netop kan opstå. Det er et samspil, hvorunder nye lege og idéer kan opstå, men helt centralt er det, at børnenes idéer netop får mulighed for at indvirke og forme dette samspil (Blomgren, 2018, s. 15).

Samarbejdet med læreren – et påvirkende cross-over samarbejde

Gennem hele vores forløb var samarbejdet med 3. klassens lærer et vigtigt samarbejde, som var med til at præge processen i forskellige retninger. Vi havde, som tidligere nævnt, fået adgang til klassen idet ét af vores gruppemedlemmer, Tugce, som barn selv var elev på den

pågældende skole. Blomgren beskriver, hvordan man i et aktionsforskningsprojekt som dette kan være opmærksom på, hvordan forskellige fagligheder og roller indvirker på hinanden, og potentielt kan skabe det hun betegner som et cross-over-samarbejde, hvor de forskellige fagligheder i samspillet potentielt kan bidrage til at udvikle praksis (Blomgren, 2018, s. 12-13). I vores tilfælde har dette samarbejde altså som nævnt både været noget vi har været opmærksomme på internt i gruppen, idet vi hver især kommer med forskellige erfaringer og uddannelsesbaggrunde, men i særdeleshed har vores samarbejde med 3. klassens lærer været kilde til meget refleksion.

Læreren deltager ved samtlige af de fire workshops, og er den, vi undervejs koordinerer med; alle de praktiske detaljer, viden om børnene og egentlig også til dels justeringer af noget af indholdet i forløbet. Ved første workshop bemærker Aske, hvordan han er "meget positiv omkring læreren, hun har en god, kærlig og fast håndtering af børnene" (Bilag 1). Her ser vi altså, hvordan læreren fra start spiller ind, og at hendes håndtering af børnene til dels bliver rammesættende. Dette bliver for os flere gange i forløbet en paradoksal erfaring, idet lærerens håndtering sommetider står i kontrast til vores egen håndtering, idet vi havde et ønske om at tilgå børnene mere frit og med et fokus på muligheden for frivillig deltagelse. Læreren er givetvis infiltreret i skolekonteksten, og vi bemærker flere gange, hvordan dette spiller ind. Ved anden workshop, forsøger Ayse med udgangspunkt i nogle af de tegninger børnene har tegnet at tale med dem om, hvordan de indtil videre har oplevet forløbet, og måske give dem mulighed for at præge den videre iterative proces. Børnene tøver lidt, og her bemærker Ayse, "*[…] hvordan læreren, forsøger at motivere børnene og give dem et selvtillidsboost: "I er rigtig gode til at fortælle og tale normalt. I kan godt, 3. klasse" Jeg får øjenkontakt med hende og signalerer, at det er helt fint."* (Bilag 2, s. 2)

Små situationer som denne er i forløbet gennemgående. Lærerens faglighed og dét at hun er der i sin arbejdstid præger forløbet. Dette er med til, som i ovenstående eksempel, at besværliggøre vores ønske om at nærme os et autentisk ønske fra børnene om f.eks. at bidrage, eller lade være, i en samtale eller aktivitet. Omvendt fungerer læreren dog også, som også Blomgren pointerer (Blomgren, 2018, s. 7), som en tryghedsskabende faktor for børnene. Hun kender dem, og beskytter dem også i flere situationer, hvis vi kommer til at overse signaler fra børnene, eller ikke har det fornødne kendskab til dem, for at kende deres kapaciteter. Dette sker blandt andet flere gange, hvor et barn trækker sig fra plenum og de igangsatte aktiviteter. Her udviser vi flere gange en interesse i og forsøg på at få barnet til at

deltage i aktiviteten, hvor læreren kommunikerer til os, at barnet gerne *må* trække sig (Bilag 1). Her fungerer hun altså netop som en form for beskytter for børnene, der kan hjælpe dem med at sætte grænser, og sørge for at de bliver rummet i forløbet med de behov de hver især har.

På den måde bliver læreren altså for os en vigtig samarbejdspartner, der med hendes faglighed og kendskab til børnene rykker processen fremad. Samtidig er hun en personificeret påmindelse om at vores projekt foregår i en skolekontekst. Det er særligt i samarbejdet med hende, at vi undervejs bliver opmærksomme på dette. Opmærksomme på, at vi med vores projekt, som har ønsket at adskille sig fra den sædvanlige skole for børnene, må forholde os til at dette trods alt foregik i deres skoletid. Derfor vil vi senere i dette speciales diskussion behandle denne opmærksomhed, som i processen stod mere og mere frem.

Delkonklusion

Ovenstående analysedel har belyst vores forskertilgang i aktionsforskningsforløbet med børnene. Den har demonstreret, hvordan vi gennem forløbet forsøgte at gå til processen på en sensitiv og relationel måde, med en opmærksomhed på egne forforståelser. Her erfarede vi, at ved at anlægge denne tilgang, som Blomgren beskrev som forskeren som *erkendelsesmembraner*, i processen blev bevidstgjorte om egne styrker, men også om, at vi hver især i forløbet blev udfordrede. Nogle af os var mere kvalificerede i de mere strukturererede, rammesatte elementer i processen, mens andre følte sig mere trygge og erfarne i de løsere, mere kreative elementer. Disse er erkendelser, der undervejs opstår for os, og på den måde er med til at forme vores iterative proces blandt andet idet, at de baner vejen for et *cross-over samarbejde*, hvor vores forskellige fagligheder og erfaringer går i interaktion. Samtidig så vi, hvordan vi gennem en sensitiv opmærksomhed på børnenes egne initiativer til tider formår at præge undersøgelsesfællesskabet, hen imod at det får en *ensemble*-lignende karakter. Dette ser vi empirisk glimtvis blandt andet når vi går med på børnenes lege, eller er opmærksomme på, når de gerne vil vise os noget eller fortælle. Slutteligt, kiggede vi i denne analysedel på samarbejdet med 3. klassens lærer, som i løbet af processen fremtrådte betydningsfuldt. Det var nemlig bl.a. i samarbejdet med læreren, at vi blev bevidste om, at skolekonteksten hvori forløbet udspillede sig, ikke kunne overkommes, og at læreren med hendes kendskab og faglighed agerede både som en personificering af skolekonteksten, men også som en beskytter af børnene.

Anden analysedel - Børns kulturforståelse i de 4 workshops

I denne anden analysedel vil vi, med afsæt i Blumes begreber om perception og eksploration som analytiske greb undersøge, hvorvidt børnenes mangfoldige *perceptioner* og erkendelsesmuligheder kom til udtryk i den *æstetiske proces* vi forsøgte at facilitere gennem de fire workshops.

Empirisk vil vi særligt rette fokus mod den visuelle empiri, som består af tegninger, som børnene har tegnet, og billeder taget under workshoppene. Dette gør vi for at belyse, hvad børnenes udtryk kan fortælle om deres *perceptioner*. Hertil inddrager vi desuden fotos fra vores workshops, som både fastholder børnenes kreative udtryk, handlinger og sansninger og samtidig bidrager til en mere nuanceret forståelse og visualisering af, hvorvidt børnenes *perceptioner* formes i de fælles aktiviteter, vi har tilrettelagt.

Med afsæt i Blume er vi informerede om, at perception er et komplekst og alsidigt fænomen, som kan være flyvsk at kaste lys over i en analyse. *Perceptioner* formes i et komplekst samspil mellem sanselige og kropslige processer, materialer, sociale relationer og i børnenes deltagelse i eksperimenterende praksisser og processer (Blume, 2015, s. 4-8). Disse forståelser vil udgøre en samlet ramme for vores analyse af børnetegninger og de øvrige visuelle udtryk, der kom frem i løbet af de fire workshops. Analysedelen vil have en kronologisk opbygning, således at vi vil dvæle ved hver af de enkelte workshops, gennem *perception* begrebet og herigennem fremhæve perspektiver, der for os i vores fortolkningsarbejde har stået frem som vigtige i forståelsen af børnenes udtryk for deres forståelse af kultur. Samtidig vil denne opbygning tjene som en demonstration af den gennemløbende iterative proces, hvor de fire workshops løbende informerer og justerer hinanden. I udfoldelsen af tredje og fjerde workshop vil vi desuden inddrage Blomgrens (2018) begreb *æstetisk samspil* for at i højere grad at kunne eksemplificere og konkretisere børnenes betydningsskabelse gennem de eksperimenterende processer, som i høj grad fyldte ved disse workshops.

En sanselig aktivering af perception - Workshop 1

Til den første workshop havde vi gennem 3. klassens lærer formidlet, at børnene gerne måtte tage en genstand med hjemmefra, som betød noget for dem. Idéen med disse genstande var, at de ville fungere som børnenes første inputs til forløbet, og en måde for os at formidle til dem, at vi var interesserede i deres perspektiver, og dét, der betød noget for dem. Disse genstande, som børnene medbragte, havde forskelligartet karakter, og blev for os et udgangspunkt for at skabe et forløb, der i samarbejde med børnene kunne forsøge at sætte spot på børnenes lige så forskelligartede forståelser for kultur.

Helt fra første workshop var det desuden et sigte for os at forsøge at skabe et forløb, der kunne opfordre børnene til at sanse sig gennem vores udforskning af deres forståelse af kultur. Her igangsatte vi blandt andet ved første workshop en lille øvelse, hvor børnene blev opfordret til at sanse disse betydningsfulde genstande de havde taget med. Vi skulle ikke bare kigge på dem, vi var også interesserede i sammen med børnene at undersøge, hvordan det mon ville opleves at lugte til sin ting, at smage på sin ting eller måske at lytte til sin ting.

Efter denne første workshop aftalte vi med klassens lærer, at børnene til næste workshop hver især ville tegne en tegning, hvor de illustrerede, hvad de havde lagt mærke til ved første workshop. Tanken med disse tegninger var, at de kunne bidrage til de fire workshops rodfæstning i den iterative proces, hvor vi løbende ønskede at lade empiriske fund informere og forme vores videre samarbejde med børnene (jf. Nielsen, 2012, s. 33). Samtidig ønskede

vi desuden at tegningerne kunne blive en metode for børnene til retrospektivt at reflektere gennem en visualisering.

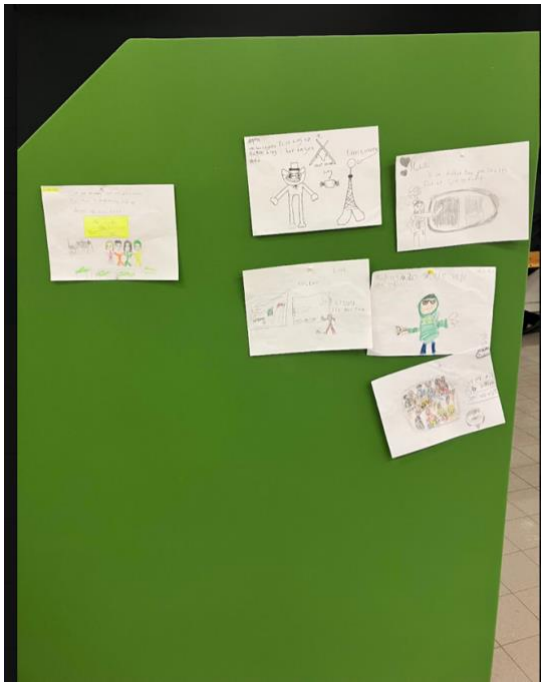
På ovenstående tegning ser vi et eksempel på en af de tegninger, som er tegnet efter første workshop. Her har barnet gengivet, hvad der synes at skulle forestille nogle af de slides vi viste børnene, som vi ønskede kunne igangsætte refleksioner over, hvad kultur kan være, og hvordan de forstår det. Herudover en person, muligvis én af os, som står foran, og peger på slidet. Øverst på tegningen har barnet skrevet *"Kultur"* og til højre på tegningen har barnet skrevet *"Jeg lydded til min teng"*. Teksten på tegningen vidner altså om, at det pågældende barn har bidt mærke i, og husker denne øvelse, hvor vi i fællesskab udforskede børnenes genstande sanseligt. Ser vi tegningen i lyset af Blumes begreber, kan denne sanseøvelse anskues som en del af den æstetiske praksis vi med forløbet ønskede at skabe. Her blev der gennem denne simple øvelse fra første workshop åbnet op for, at børnene gennem deres sanser kunne skabe nye udtryk og forståelser (jf. Blume, 2018, s. 3-4). Børnenes genstande blev på den måde i øvelsen sat i nye kontekster, hvor børnene i fællesskab kunne udforske. I selve denne øvelse, og denne efterfølgende tegning kan vi altså se Blumes udlægning af perceptions-begrebet udfoldet. Det er nemlig, ifølge Blume, i *handlingen* at perceptionen har sit udspring. Gennem workshops, der er tilrettelagt med fokus på fleksible handlingsrum (jf. Blume, 2018, s. 8) bliver det med øvelsen muligt for børnene at opnå *erfaring*, som ligeledes relaterer sig til perceptionen. I erfaringen bliver det nemlig her muligt for barnet at organisere disse sanseindtryk til meningsfulde nye helheder (jf. Blume, 2018, s. 6-7). I dette tilfælde kan erfaringen ses i lyset af det at øvelsen for barnet har været kilde til at dvæle ved den medbragte genstand. At sanse den på nye og anderledes måder, som på bagkant gennem tegningen har givet anledning til *refleksion* hos barnet. Her perciperer barnet retrospektivt, når det gennem tegning og tekst fortolker og strukturerer erfaringerne fra workshop 1 (jf. Blume, 2018, s. 12-13). Ligesom Blume beskriver det (Blume, 2018, s. 10-12), ser vi også her, hvordan det ubestemte og ukendte for barnet gør særligt indtryk, og virker særligt spændende, muligvis fordi det giver barnet mulighed for at undersøge og skabe nye sammenhænge uden et bestemt mål.

Ved fjerde og sidste workshop, som er børnenes udstillingsdag, foretager vi to interviews. Det er interviews, som skal give os et verbaliseret indblik i, hvordan børnene har oplevet forløbet og i, hvad de særligt husker fra forløbet. Her lægges der, af et af de andre børn, ligeledes vægt på øvelsen fra første workshop, når vi spørger, hvad hun synes om forløbet.

Barnet beskriver forløbet som sjovt og hyggeligt, og husker særligt tilbage til *"[...] første dag, da vi mødte hinanden, det var allerede sjovt sådan at smage ting og bide og alt muligt [...]"* (Bilag 6, s. 7). Her ser vi altså endnu et eksempel på, hvordan aktiveringen af en bred sanselighed i forløbet for flere af børnene står ud som betydningsfuldt i deres perceptioner. For barnet, som tegnede tegningen, lægges der særligt vægt på høresansen, mens barnet, som vi interviewer, i højere grad reflekterer over, hvordan smags- og følesans blev aktiveret, da de bed i og smagte på deres genstande.

Fælles for børnenes perceptioner er, at øvelsen for dem blev en indgang til Johnsons føromtalte *kropsliggjorte teori for mening.* Øvelsen og børnenes efterfølgende refleksion kan anskues som et eksempel på, hvordan mening her er opstået "from the bottom up", fremfor gennem en kognitiv intellektualisering (jf. Johnson, 2007, s. 10). Børnene har her fået rum til gennem deres kroppe at komme tættere på deres genstande, og danne nye refleksioner over dem og deres betydning. Disse bliver i løbet af undersøgelsen en del af de flows af erfaringer, som Johnson beskriver som mønstre i en undersøgelse, som opstår undervejs – men altså ikke skal anskues som endemål (Johnson, 2007, s. 273). På samme måde skriver børnenes erfaringer fra første workshop sig her ind i et samlet flow, der løbende bærer vores undersøgelse fremad, idet vi iterativt arbejder med at drive undersøgelsen gennem børnenes kropslige meningsdannelse. Dermed får disse betydninger, som opstår kropsligt i første workshop instrumentel karakter, når de går i samspil med børnenes tidligere erfaringer og de øvrige erfaringer, der løbende opstår i forløbet (jf. Johnson, 2007, s. 268). Dette bliver et samspil, som er med til at realisere vores ønske om, at den løbende meningsskabelse fodrer nye, iterativt opståede meninger.

Udfordringer ved verbal deltagelse – Workshop 2



Ved anden workshop, som foregår i Netto-bygningen løber vi i samarbejdet med børnene ind i nogle udfordringer. I vores planlægning af workshoppen, er det vores tanke at vi vil dvæle ved børnenes tegninger, som de har medbragt til denne dag. Dette ønsker vi at gøre, for at ære og respektere børnenes inputs, men jo også fordi vi har en forskningsinteresse i at kunne bruge tegningerne som empiri, og gerne vil have indsigt i nogle af de erfaringer, som tegningerne for børnene knytter sig til. Heri opstår en form for krydspres, som særligt her i workshop 2 konfronterer os med, at børnene ikke altid ønsker at verbalisere deres perceptioner, og at formaliserede forsøg fra vores side sjældent er kilde til meningsskabende deltagelse fra børnenes side.

På billedet ses, hvordan vi i workshoppen begynder med at hænge børnenes tegninger op på en skillevæg, som vi har placeret i rummet. Vi stiller os sammen med børnene ved skillevæggen. Ayse beskriver i hendes refleksioner fra dagen, at hun

> *[...] spørger, om der er nogen, der har lyst til at fortælle om deres tegning. Der er tavshed iblandt børnene, og ingen af dem rækker hånden op, eller signalerer på anden vis, at de har lyst til at fortælle om deres tegning. Flere af børnene slår blikket ned, når jeg forsøger at få øjenkontakt med dem. Læreren siger "I plejer da at være modige". Efter lidt tid, spørger jeg, om jeg må pege nogen ud, og på den måde får jeg enkelte elever til, tøvende, at fortælle om deres tegninger.* (Bilag 2, s. 2).

Vi bemærker her, hvordan børnene tøver og i det store hele egentlig ikke har lyst til at fortælle om deres tegninger. Det bliver dermed en lidt træg workshop, som vi i gruppen retrospektivt reflekterer over, understreger Blumes perspektiver på børns perceptioner. Det står nemlig tydeligt frem, at vi som forskere her er gået på kompromis med vores ønske om at skabe friere rum for børnenes perceptioner i en sådan grad, at vi ikke igennem denne øvelse opnår udveksling med børnene og en indsigt i deres tegninger. Vi må i stedet erkende, at en ønsket indsigt i børnenes erfaringer ikke kan forceres gennem en påtvunget – eller i hvert fald stærkt opfordret verbalisering. Denne erkendelse ligger i forlængelse af Blumes begreber, når

han beskriver at børn ikke nødvendigvis kan verbalisere de betydninger, der ligger i tegningerne (Blume, 2018, s. 10-13).

Det bliver desuden en erkendelse, som stiller skarpt på vores rolle som aktionskforskere. Som tidligere beskrevet, er én af udfordringerne ved at bedrive aktionsforskning, at man som forsker må acceptere præmissen om, at man løbende, sideløbende med forskerrollen, må indtage forskellige roller, blandt andet som facilitator, underviser og relationsskaber (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 19-27). I dette tilfælde reflekterer vi efterfølgende over, at dette er et moment, hvor vi træder ind i en form for underviser-rolle. En rolle, som vi egentlig har haft et ønske om ikke skulle fylde i udpræget grad, netop fordi vi ønskede at forløbet skulle fungere som noget anderledes end det børnene er vant til at blive præsentere for i skoletiden. Dermed får workshop 2 et mere skolet præg. Vi ser, at læreren her intervenerer i øvelsen, når hun overfor børnene påpeger, at de *plejer at være modige,* og herigennem kontekstualiserer øvelsen til, hvordan de *normalt* agerer og deltager i skolen. Samtidig hjælper lærerens interveneren den øvelse vi har igangsat på gled, på trods af at vi med forløbet ikke ønskede at lægge bestemte krav eller forventninger ned over børnene.

På baggrund af disse refleksioner bliver workshop 2 for os en form for wake-up-call ”from the bottom up” – hvor børnene ved deres manglende engagement, kan siges non-verbalt at kommunikere til os, at vi ikke kan opnå indsigt i deres perception gennem en formaliseret verbaliseringsøvelse som denne. Det bliver en indsigt, som informerer os og motiverer os til at skabe en mere fri og kreativ workshop 3, som vi nu vil udfolde perspektiver fra.

Eksperimentering som vejen til æstetisk samspil - Workshop 3

Formålet med workshop 3 er at prøve at skabe rum og rammer for børnenes udfoldelse, gennem inddragelsen af flere materialer og en løst rammesat struktur. Det er desuden planen, at børnene på denne workshop 3 kan skabe kreationer, som ved workshop 4 kan blive udstillet. Dette forsøger vi at skabe gennem en eksperimenterende workshop delt op i flere forskellige elementer, som alle har fokus på et samspil mellem kropslig deltagelse og forskellige materialiteter. Som tidligere nævnt, er workshop 3 også særlig, da der på denne dag kun er 7 deltagende børn, altså cirka halvdelen af klassen. Dette sker idet at denne dag er Eid, den muslimske højtid, som en del af klassens børn fejrer med deres familier hjemme.

Workshoppen foregår i Nettobygningen, som er det eneste rum ud af de tre vi er i, hvor vi har tilladelse til at bruge maling og i det hele taget har de bedste rammer til at 'rode'. Vi har medbragt en stofrulle, som børnene kan male på, og på den måde skabe noget sammen og være i den proces. Her får børnene frit spillerum til i fællesskab at kreere et stort fælles værk, som de ved workshop 4 kan udstille i udstillingsrummet i Børnekulturhus Ama'r.

Opgaven vi stiller, er fri; vi fortæller at det er deres stofrulle, og de må bestemme, hvad der skal være på den, men at den senere kan indgå i deres udstilling.
Til en start, bemærker vi, hvordan både børnene og også vi, er lidt forsigtige i vores tilgang. Vi giver børnene forklæder på, har dækket gulvet af og styrer fordelingen af malingen. Men efterhånden som børnene kommer længere og længere ind i deres proces, løsner vi alle lidt op. Ayse beskriver i feltnoterne fra dagen, hvordan

> *Børnene placerer sig rundt om rullen, og begynder at male på hver sit område. Ét af børnene maler et motiv inspireret af sin genstand, som er en figur fra Fortnite, et andet barn maler nogle personlignende figurer, mens to andre elever arbejder sammen om at male en lyserød bro. Efter et stykke tid, begynder et af de andre børn at plaske maling på rullen ved hurtige ryk med sin pensel. Mens han plasker malingen på rullen, får han på et tidspunkt noget maling på sine hænder. Han maler på begge sine håndflader, så de er helt tildækkede. Han begynder at bruge hænderne til at male på stofrullen. Flere af de andre børn får øje på dette, og lidt efter lidt maler de også deres hænder i forskellige farver. En gruppe af børnene begynder alle at male med hænderne på rullen, de kører dem hurtigt frem og tilbage på et stort område, hvor de nu sammenbinder de motiver de havde malet, til et stort område, hvor de løbende plasker mere og mere maling på, for herefter at køre hænderne rundt i cirkellignende bevægelser. Området skifter farve; fra blå, til lilla, rød og til sidst en mørk, grumset grålig farve. Et af børnene udbryder "det er dejlig kunst!"* (Bilag 2, s. 4).

Vi ser altså en proces, hvor en børnegruppe gradvist udvikler et samarbejde med hinanden, gennem deres arbejde med de forskellige materialer. Til en start er børnene hver især optaget af deres egen proces, på et afgrænset område på stoffet. Efterhånden sløres grænserne mellem deres områder dog, hen imod, at denne børnegruppe til sidst, når de har malet deres hænder og nu maler med deres hænder på stoffet, forbinder deres områder og derigennem forener

deres visuelle udtryk. På den måde bliver malingen i processen for denne gruppe af børn en slags forbindelse, en vej hen til hinanden, og de forskellige områder på stoffet.
Med afsæt i Blumes perspektiver på perception, og betingelserne for disse, kan vi anskue episoden som et eksempel på en sekvens, hvor der øjensynligt for denne gruppe børn skabes perception gennem fleksibilitet i handlingsrummet. Dette bevirker, at det her bliver muligt for visse af børnene at være impulsstyrede og skabe et samarbejde om stoffet og malingen. Denne impulsivitet udvikler denne gruppe af børn til et eksperiment, hvor de i fællesskab opnår nye erfaringer, når de sanser materialerne og sammensætter disse sansninger til nye meninger. Som Blume beskriver det, bliver dét at børnene ser, rører og sammensætter materialerne til nye sanseligt forankrede udtryk her til ny viden (Blume, 2015, s. 6-12). Billedrækken nedenfor illustrerer børnenes proces med at udfoldelse sig med maling og med hænderne på stoffet.

Blume beskriver desuden, hvordan børn sjældent i selve den kropslige handling verbaliserer deres perceptioner. Sker dette, vil det ofte komme til udtryk gennem spontane udtryk netop relateret til de umiddelbare erfaringer i øjeblikket (Blume, 2015, s. 13). I processen med at skabe værket på stof ser vi, hvordan børnegruppen arbejder intenst kropsligt, og at deres verbale udtryk primært sker gennem grin, og forskellige udråbsord, som "*årh*", "*ih*" eller lignende. Som beskrevet ovenfor, står det dog ud, at ét af børnene spontant, med hænderne plantet på stoffet, og med et grin udbryder *"det er dejlig kunst!"*. Vi finder udsagnet analytisk interessant, idet det i denne kontekst kan anskues som meningsskabende, og som et udtryk for barnets forbindelse til værket. Ordet *"dejlig"* kan have mange betydninger, og vi ser i denne sammenhæng, at barnets brug af ordet både kan relatere sig til selve det æstetiske udtryk, de i processen frembringer på stoffet. Men, *"dejlig"* kan også relatere sig til barnets kropslige og sanselige oplevelse af selve den handling, det er, at skabe værket. I Johnsons argumentation for *den kropsliggjorte teori for mening* opfordrer han os til, at henlede vores opmærksomhed

på episoder, hvor erfaring opstår "from the bottom up", og ikke som et produkt af en intellektualisering (Johnson, 2007, s. 10). Når en verbalisering som denne opstår, der har karakter af et ræsonnement, hvor barnet udleder at værket er *"dejlig kunst"*, fastholder Johnson nemlig at vi ligeledes må anskue dette som en kropsligt forankret handling (Johnson, 2007, s. 11-14). Måske føles det taktilt godt at have hænderne dækket af maling, at køre dem rundt på stoffet og at tilføje flere og flere store klatter af maling. For barnet her, kan vi argumentere for at hans spontane verbalisering skriver sig ind i det flow af erfaringer, der jævnfør Johnson opstår og får instrumentel kraft i en proces som denne (Johnson, 2007, s. 268-273). Skabelsen af værket kan anskues som en del af et flow, der for denne børnegruppe opstår, hvori det for ét af børnene bliver meningsskabende, når han sprogligt udtrykker, at værket er dejligt. Herigennem kan han nemlig koble de sanselige erfaringer, hvor maling, hænder og stof går i samspil med den videre proces med værket.

Børnegruppens samarbejde kan desuden anskues som en del af vores forsøg på i samarbejde med børnene at realisere vores undersøgelsesfællesskab som et *æstetisk samspil*. Ifølge Blomgren, kan man nemlig som forsker i en proces som denne, bane vejen for at opnå dette. Disse er samspil, som skabes i relationelle rum, hvor der er plads til en sensitivitet børnene imellem; på hinandens intentioner, materialerne og det samlede mulighedsrum. Blomgren argumenterer desuden for, at man som forsker for at kunne opnå dette, må besidde en praktisk og etisk dømmekraft, betegnet *phronesis*, idet denne opmærksomhed vil kunne muliggøre disse føromtalte *mellemverdener* (Blomgren, 2018, s. 15-16). I episoden ser vi, hvordan denne børnegruppe skaber en mellemverden, når de møder materialerne med åbenhed og nysgerrighed, men også når de gradvist nærmer sig hinanden, for til sidst at indgå i ét stort samarbejde om det farveskiftende håndmalede område på stoffet. Vi ser altså, hvordan deres kropslige engagement former både processen og det færdige udtryk. Værket fremstår til sidst som et kontrastfuldt visuelt udtryk, der netop er opstået gennem børnenes intuitive eksperimenter og optagethed af at sammensmelte malingen på nye måder gennem hænderne.

Den praktiske dømmekraft fra vores side opstår bl.a. i denne episode, når også vi som forskere er i en proces med maleaktiviteten. Først har vi egentlig sagt til børnene, at vi voksne styrer malingen, for at vi kan dosere og passe på tøj, sko, hår osv. Men efterhånden står det frem, at dét at hælde malingen ud af flaskerne og direkte på stoffet, er en del af gruppens eksperiment - noget der ikke skal begrænses! Vi giver det derfor frit, og på den måde får

gruppens eksperiment mulighed for at tage form, når de samarbejder om skiftevis at hælde maling på stoffet, mens de andre børn ihærdigt kører malingen rundt. Herigennem bliver det nemlig muligt for børnene at fornemme hinanden gennem deres kroppe og de materialer de arbejder med, for at skabe det fælles værk.

Vigtigt er det dog at pointere, at vi ikke kan se alle de deltagende børns proces med stofrullen gennem denne linse. Det kan vi ikke, idet flere af børnene har en væsentligt anderledes proces. To af børnene indgår fra starten et samarbejde om at male på stoffet. De arbejder figurativt i et af hjørnerne på stoffet. De verbaliserer i fællesskab fra starten, hvad de gerne vil male, og de beslutter sig for udelukkende at male med lyserød og grøn maling (Bilag 2). Disse idéer og fælles verbaliseringer er i deres proces styrende, og det opleves tydeligt, hvordan de i deres arbejde har en plan de arbejder ud fra. Her ses det altså, hvordan disse to børns perception i mere begrænset omfang baserer sig på spontanitet og kropslig sanselighed. De er i en proces, hvori det synes at refleksionen går forud for den kropslige sansning af malingen og de afledte handlinger i skabelsesprocessen.

For disse børn kan de førnævnte metodiske greb ikke særligt vel analytisk belyse deres proces. I stedet synes den at følge en mere lineær struktur, hvor de aftalte motiver gradvist realiseres ved hjælp af et afgrænset farvebrug. Her kan vi altså se, hvordan vores fokus på at skabe et føromtalt fleksibelt handlingsrum, som Blume opfordrer os til (Blume, 2015, s. 8), for disse børn ikke giver anledning til en proces, hvor deres impulsivitet og kropslighed bliver styrende. I stedet får processen for disse børn en form for instrumentel logik, når de arbejder frem mod et bestemt motiv; nemlig en enhjørninge-bro, som ses på billedet ovenfor. Vi ser altså, at disse børn stabiliserer deres proces, og på den måde begrænses børnenes behov for en løbende refleksion og justering. I deres proces kan vi altså netop se et eksempel på, hvordan et fleksibelt handlingsrum ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at fremkalde en eksperimenterende tilgang. At skulle definere årsagen til, at disse børns proces former sig i denne mere instrumentelle retning, er en svær opgave. Vi kan dog pege på, at processen kan ses i lyset af dét, at den har fundet sted i børnenes skoletid. Muligvis er de, som Biesta påpeger, prægede af at være i en skolekontekst, hvor de kan være underlagt en

instrumentel logik (Biesta, 2018, s. 56), hvilket også her kan afsmitte på børnenes handlinger og proces med værket.

Udstilling og børnenes refleksioner - Workshop 4

Den afsluttende workshop 4 foregår i Børnekulturhus Ama'rs udstillingsrum, Mulighedernes Rum. Formålet med dagen er at skabe en udstilling sammen med børnene, som de sidst på dagen kan fremvise til deres parallelklasse. Udstillingen ønsker vi altså skal kunne blive en mulighed for børnene for at præsentere deres kreative arbejde og fejre, at vi sammen har gennemført de 4 workshops. Dagen er primært rammesat som en festlig dag og afslutning på forløbet, hvor vi ønsker at anerkende børnenes engagement og vise vores taknemmelighed for deres bidrag til projektet.

Workshoppen begynder med en klargøring af udstillingsrummet. De børn, som var til stede ved workshop 3, fortæller deres klassekammerater om de kreationer de har lavet, og vi igangsætter en proces med at få de forskellige værker navngivet. Børnene navngiver selv deres værker, og vi beslutter i fællesskab, hvordan udstillingen skal organiseres, f.eks. om de besøgende må røre ved værkerne eller ej.
Tugces refleksioner fra dagen illustrerer et udsnit af processen, hvor børnene forhandler om, hvad det store værk på stoffet skal hedde:

> *Vi gennemgår de forskellige værker sammen med børnene. Aske spørger ved hvert værk, hvad de synes det skal hedde. Da vi når til det store værk på stof, fortæller børnene om deres motiver, og Aske spørger ind til deres valg af farver og udtryk. Herefter snakker de om, hvad værket skal hedde, og her opstår forskellige perspektiver. En gruppe af børnene mener at ordet "moderne" skal indgå i titlen. To af de andre børn giver udtryk for, at de synes værket er kikset, og at dette skal indgå i titlen. Aske siger, at navnet gerne må være langt, og at de måske kan blive enige på den måde. Samtalen fortsætter en rum tid, men til sidst beslutter de, at de vil kalde værket for "Det Kiksede Moderne Kunstværk"* (Bilag 4, s. 3).

Anskuer vi øvelsen med at betitle børnenes værker, gennem Blumes perspektiver på perception, ser vi at den giver anledning for børnene til retrospektivt at reflektere over den handling, det var at kreere værket. Børnene får her mulighed for at genbesøge værket, for at

kunne sætte ord på deres kropslige handlinger. Blume beskriver, hvordan vi kan anskue refleksioner som et middel til at genfinde perceptioner, når de genskabes retrospektivt gennem tanker. Blume beskriver desuden, hvordan børn sjældent i selve den kropslige handling verbaliserer deres proces i nuet (Blume, 2015, s. 13), hvilket gør øvelsen til en mulighed for efterfølgende at sætte ord på deres handlinger.

Denne opgave udvikler sig hurtigt til en længere samtale, hvor børnene særligt er rettede mod den grålige plamage, som blev malet med hænderne, i deres argumentation for, hvad de vil kalde værket. I dialogen viser det sig, at den gruppe af børn, der har arbejdet med malingen som en forbindelsesvej på lærredet, og skabt den grå plamage, ønsker at ordet "moderne" skal indgå i titlen. De giver udtryk for, at de forbinder det abstrakte og kontrastfulde udtryk de har skabt med moderne kunst. Denne sammenligning kan vi ligeledes koble til Blumes perspektiver på perception. Han beskriver nemlig, hvordan erfaringsdeling af perception altid må anskues som værende situeret og at børn vil koble erfaringerne til noget de kender. Altså vil erkendelse opstå i relation til noget, der for barnet allerede er velkendt. I navngivningsprocessen ser vi altså, hvordan børnene retrospektivt gennem deres refleksioner forbinder deres proces med moderne kunst. De har gennem deres arbejde med hænderne skabt noget abstrakt, gennem en proces, hvor de i samspil med materialerne fik lov at flyde frit og blande sig med hinanden, hvilket de i denne øvelse for denne børnegruppe oversætter sig til *"moderne"*.

Også de to børn, som arbejdede figurativt gennem en mere instrumentel logik, retter i denne øvelse deres opmærksomhed mod den grå plamage. De argumenterer dog for, at ordet *"kikset"* skal indgå i titlen. De fortæller, at de finder værket kikset, med henvisning til, at de anskuer det grålige område, som rodet eller mislykket i forhold til det de gerne ville med værket. Her ser vi altså, hvordan disse to børn, som malede en enhjørninge-bro, til dels anser værket som mislykket, eller i hvert fald som *"kikset"*. Deres instrumentelle logik, som for dem var udslagsgivende i deres proces med at male værket afsmitter på deres proces med navngivningen, når de lægger vægt på, at værket i deres optik ikke endte med at blive som de havde intentioner om.

Fælles for begge disse børnegrupper er dog ønsket om, at titlen skal indeholde ordet *"kunstværk"*.
Derfor bliver den endelige titel på værket, "*Det Kiksede Moderne Kunstværk"*. Børnene indgår altså her et kompromis, der forsøger sig med at indfange deres forskellige processer. Den endelige titel er interessant, idet den i sig selv kan anskues som værende en del af en vedvarende forhandling børnene imellem, fremfor at have en konkluderende karakter. Her kan vi altså argumentere for, og i sidste ende finder hinanden, i deres fælles *"kunstværk",* som både har karakter af at være moderne, såvel som at være kikset. På den måde får værket med sin titel en betydning, der er flerstemmig, fremfor entydig. Dette sker, når uenigheden ikke forsøges ophævet, men i stedet decideret indlejres i titlen, hvilket giver værket mulighed for, også i titlen, at forene børnenes forskelligartede processer.

Delkonklusion

Ovenstående analysedel har belyst, hvordan børnenes perceptioner kom til udtryk gennem de fire workshops, og hvordan disse kunne være konstituerende elementer i undersøgelsesfællesskabet. Ved den første workshop så vi, hvordan børnenes perceptioner blev aktiveret gennem et indledende fokus på, hvordan forskellige sanseligheder gik i samspil med hinanden, når børnene prøvede kræfter med bl.a. at lytte til, smage på og bide i de ting de hver især havde medbragt. Som et led i undersøgelsens iterative proces, havde vi til workshop 2 bedt børnene om at tegne en tegning af dét, der for dem stod frem fra workshop 1. I workshop 2 så vi, at disse perceptioner, som børnene her havde omsat til et konkret visuelt udtryk, ingenlunde kunne formidles gennem et forsøg på en formaliseret verbalisering. I stedet trækker børnene sig, og i forsøget på at få indsigt i børnenes perceptioner fejler her, hvilket kan anskues gennem Blumes perspektiver på børns perceptioner, hvor han påpeger at det for børn ikke nødvendigvis er meningsskabende at verbalisere sine perceptioner (Blume, 2018, s. 10-13). Disse erfaringer leder for os i gruppen frem til en langt mere eksperimenterende workshop 3, hvor børnenes muligheder for udtryk og deltagelse gennem faciliteringen diversificeres. Her ser vi, hvordan særligt én børnegruppe, i øvelsen med at skabe et fælles værk på stof, gradvist indgår i et æstetisk samspil, hjulpet på vej af deres hænder og kroppe, som gradvist bliver indsmurte i maling og bevæger sig sammen, synkront i bevægelser hen over stoffet. For en anden børnegruppe giver øvelsen i workshop 3 dog ikke anledning til denne type proces, idet deres proces i stedet bærer præg af en form for instrumentaliseret tilgang, hvor de fra start aftaler motiv og

farvevalg, som de gennem hele processen arbejder hen imod. Denne instrumentaliserede tilgang kan pege på, at disse børn også under de workshops vi har tilrettelagt præges af den skolekontekst, hvori de afholdes. I workshop 4, finder disse to børnegrupper dog et fælles fodslag og kompromis, når de i fællesskab, forud for deres udstilling, navngiver deres fælles værk "*Det Kiksede Moderne Kunstværk"*, og på denne vis bliver der i den afsluttende udstilling plads til flerstemmigheden i værket og børnenes forståelser.

Tredje analysedel - Børn som forskningsdeltagere

I denne tredje analysedel vil vi gennem inddragelse af Hanne Warmings førnævnte begreber undersøge, hvilken rolle børnene samlet set har spillet som deltagere i et forskningsprojekt som dette. Med Warmings perspektiver bliver det muligt at reflektere over vores altid udenforstående position, når vi forsøger at skabe rum til *børns perspektiver* i forskning. Samtidig ønsker vi at belyse, hvorvidt vores ønske om at anskue børnene som *beings* i vores undersøgelse blev realiseret gennem bl.a. forsøget på at lytte emergent.

At lytte med nysgerrighed - børn som beings i undersøgelsen

For at afdække, hvorvidt børnene træder frem som selvstændige aktører og medskabere af de fire workshops, vil vi i følgende afsnit stille skarpt på børnene som forskningsdeltagere, og hvorvidt vi formår at tilgå dem som *beings*, gennem vores bestræbelse på at udøve *emergent lytning* og facilitere visuelle og æstetiske processer, som Warming opfordrer os til (Warming, 2019, s. 68-72).

I empirien kan vi se flere eksempler på, at vi forsøger at skabe forudsætninger for at børnene kan få mulighed for at udtrykke sig i et anerkendende rum, hvor de kan dele deres engagement og deltagelse i dialogiske situationer. Her bliver børnenes medbragte genstande flere gange en trædesten, idet de kan fungere som samtalestartere til at vi bliver lukket ind i deres personlige erfaringer og refleksioner. Det sker bl.a. når et barn får plads til at udtrykke sig i en situation, hvor barnet fortæller om sin medbragte bamse foran alle de andre børn og voksne, der står rundt om bordet og lytter. Her fortæller barnet om den genstand hun har medbragt, som er en bamse hun har haft i ni år, og som stammer fra en ferie hvor hendes far skaffede den til hende (Bilag 1, s. 3; Bilag 2, s. 2).

Denne står for os som en fortælling, der kan vidne om at barnets følelser, minder og relationer materialiseres i denne bamse. Situationer som denne giver således anledning til, at barnet formulerer sine egne tanker og holdninger, hvilket får plads som en meningsskabende fortælling i den sociale og kulturelle skabelse, der foregår i workshoppene. Dette kan, ifølge Warming, forstås i lyset af et demokratisk argument om, at børn ikke blot skal anerkendes som individer, men også som medborgere med ret til at blive hørt (Warming, 2019, s. 66-67). Her kan vi altså anskue barnets fortælling om bamsen som hendes kulturelle bidrag til den sociale sammenhæng hun befinder sig i. I situationen ses det desuden, hvordan vi som facilitatorer forsøger at praktisere emergent lytning, da barnet i sin præsentation mødes af os, aktive voksne, der lytter anerkendende (Bilag 1, s. 3), hvilket for os er et forsøg på at sikre at barnets fortælling og perspektiver tillægges værdi og yderligere præger den samlede proces i workshoppen, som Warming opfordrer os til (Warming, 2019, s. 68-72). Dette bliver en tilgang, som vi ved flere at de fire workshops benytter os af, idet vi løbende gør en dyd ud af, at have tid og rum til, at børnene netop kan udfolde deres fortællinger om, hvad deres ting betyder for dem, hvem de har fået den af, hvor længe de har haft den, hvad de bruger den til og andre fortællinger, som de hver især finde betydningsfulde. Genstandene, som kan stå som børnenes indledende inputs til forløbet, får således en central placering, når vi løbende forsøger at skabe plads til børnenes fortællinger om disse. Desuden er genstandene for os en konstant påmindelse om, at afholde os fra at homogenisere børnene, i tråd med Warmings tilskyndelse (Warming, 2011b, s. 48-50). Børnenes genstande havde meget mangfoldige karakterer, og tjente som en fin påmindelse om, at vi måtte gå nysgerrigt til dem, for at forsøge at forstå det enkelte barns perspektiver.

I løbet af de fire workshops var der derudover også flere eksempler på, at vi på kropslig og æstetisk vis forsøger at praktisere emergent lytning. Dette ses blandt andet i en kropslig refleksionsøvelse, som vi faciliterer i anden workshop, hvor børnene i stilhed bevæger sig rundt i rummet og reflekterer over dagens oplevelser. Efterfølgende skaber vi sammen en rundkreds og beder børnene kropsliggøre, hvad de tager med sig fra dagens workshop, ved enten at træde ud af rundkredsen, hvis de ikke er afklarede om, hvad de tager med sig, blive stående, hvis de fortsat er i en proces, eller træde et skridt ind mod midten, hvis de er afklarede omkring, hvilke oplevelser de tager med sig fra workshoppen (Bilag 2, s. 5). Her giver vi altså plads til at børnenes tavshed og kropslige positioneringer kan fungere som meningsfulde udtryk. Dette bliver særligt vigtigt her, da vi som før omtalt i workshop 2 til en start oplever, hvordan børnene kan have svært ved at verbalisere deres refleksioner. I dette

eksempel blev det tydeligt at nogle børn havde en tydeligere oplevelse med workshoppens indhold end andre, hvilket både gav os et indblik i om børnene fandt mening i den rammesætning vi havde skabt, samt gav børnene mulighed for yderligere refleksion over deres egne individuelle forhold til workshoppen, og igen prægede den samlede kulturskabelsesproces mellem os, børnene og læreren.

Et andet eksempel som kan ses som et udtryk for emergent lytning, finder vi ved den fjerde og sidste workshop. Hen mod slutningen af dagen, lige inden børnenes parallelklasse skal komme for at se deres udstilling opstår en fin, spontan scene. Parallelklassen er lidt forsinkede, og mens Aske og læreren går ud for at lede efter dem, sidder resten af os og venter. Vi har sat musik på, børnene har selv lavet en spilleliste, som vi kan høre til deres udstilling. En gruppe af børnene går på gulvet for at danse, og Tugce, Ayse og Martha følger med dem derud. I Ayses refleksioner fra dagen, beskriver hun, hvordan

> *Både Tugce, Martha og jeg giver den gas på dansegulvet med pigerne, og jeg mærker hurtigt, at jeg får varmen. Pigerne laver nogle ret seje moves, og jeg prøver at gøre det samme, men jeg føler, at det er lidt svært at følge med* (Bilag 2, s. 7).

Her i dette moment kan vi altså se et eksempel på, at det reelt er børnenes initiativer, der spontant driver en aktivitet. Børnene inviterer os, så at sige, non-verbalt ind i dét, der for dem i denne situation fremstår meningsgivende, nemlig at danse. Som Warming beskriver, kan dét at lytte emergent ligeledes ligge i, ikke blot at lytte til det børnene siger i vores undersøgelse, men også det de gør (Warming, 2019, s. 68-72). Her var det fra vores side ikke planlagt, at vi skulle danse, og som citatet demonstrerer er vi her de mindre kapable, idet pigerne kan nogle ret svære danse, som de prøver at vise og lære os. Vi træder altså så at sige for en stund ud af forsker-/facilitatorrollen, for at det i stedet kan være børnene, som på eget initiativ i episoden bliver faciliterende over for os. I dette lys kan dansen desuden anskues som et eksempel på, at børnene her selv indtager en position som *beings,* når de her skaber den sociale kontekst.

I de to førnævnte eksempler peger børnenes både verbale og nonverbale engagement og kommunikation således på, at vi kan se eksempler på, at vores rammesætning til tider muliggør en intuitiv sammenhæng mellem børnenes behov for sansning, bevægelse, fortælling og handling og det indhold vi præsenterer dem for, undervejs i workshoppene.

Vi vil nu bevæge os mod at belyse eksempler på situationer, hvor børnene har haft mulighed for at præge forskningen med deres egne visuelle og æstetiske udtryk.

Det første eksempel findes i en tegning, som en af børnene laver som del af forløbets anden workshop. I denne situation er børnene blevet bedt om at gå rundt i rummet to og to og fortælle hinanden om, hvad deres medbragte genstand betyder for dem, eller hvad de forbinder genstanden med. I den forbindelse er der et barn, der har trukket sig fra øvelsen for i stedet at sidde afsides og tegne, og her opstår en samtale om tegningen (som kan ses nedenfor), hvor barnet fortæller, at han har medbragt en sten, hvor der står *"hygge"* på, som er en gave fra hans mormor. Stenen står normalt i hans vindue derhjemme. Når han ser den, bliver han glad og tænker på mormoren (Bilag 1, s. 4). Fortællingen synliggør altså en følsom og kærlig relation til mormoren, symboliseret i stenen, hvor hun har skrevet *"hygge"*. Dette kan altså anskues som en fortælling, der ikke nødvendigvis var blevet tydelig uden inddragelsen af tegning som visuel metode, da barnet som sagt trak sig fra refleksionsøvelsen i par.

Det er desuden gennem en nysgerrig, emergent lytning at det her bliver tydeligt, hvordan børnenes verbale og nonverbale udtryk får betydning gennem den æstetiske praksis, også selvom børnenes udtryk umiddelbart fremstår ufærdige eller udenfor de forventninger vi har til børnenes verbale og nonverbale udtryk. Når barnet, der ikke vil deltage i parøvelsen eksempelvis vælger at tegne i stedet, og derigennem deler en personlig fortælling om sin mormor, illustrerer dette netop, hvordan lytning til det emergente kan åbne for perspektiver, der ellers kunne være overset (jf. Warming, 2019, s. 68-72).

Dette kommer desuden til udtryk gennem børnenes føromtalte samskabelse af både selve kreeringen af *"Det kiksede Moderne Kunstværk"* og den efterfølgende proces med at navngive det, og fremvise det til deres parallelklasse. Her bliver deres sansninger, følelser,

refleksioner og uenigheder en del af et fælles meningsskabende rum, hvor de ikke blot deltager, men aktivt bidrager til at forme både processen og det samlede værk. Dette understøtter Warmings pointe om at *børns perspektiver* må forstås som noget, der opstår i konkrete sociale og materielle sammenhænge og ikke som noget fast eller entydigt (Warming, 2019, s. 65 - 66, 68).

Dermed kan den emergente lytning i eksemplerne ikke blot anskues som en metode til at indsamle viden, men også som en tilgang, der bidrager og former disse dele af undersøgelsesfællesskabet, da vi som facilitatorer inviterer børnene ind i forskningen, gennem en rammesætning hvor børnenes handlemuligheder respekteres (jf. Warming, 2019, s. 68-72).

I dette afsnit har vi haft fokus på, hvorvidt forløbet har skabt muligheder for *børnenes perspektiver.* Det har søgt indsigt i børnenes erfaringer, udtryk og meningsskabelser. Samtidig har vi arbejdet ud fra en bevidsthed om, at disse perspektiver aldrig kan indfanges uden fortolkning, eftersom de altid vil være præget af os som forskere og de analytiske greb vi anvender. Som Warming påpeger, kan vi ikke fuldstændigt gengive *børns perspektiver* autentisk, men må i stedet arbejde med dem som noget, vi forsøger at nærme os gennem en reflekteret og ydmyg tilgang (Warming, 2019, s. 67-68).

Udfordringer ved emergent lytning

I vores proces, og med vores aktionsforsknings tilgang, har det, som nævnt, været et stort fokus for os at skabe workshops og empiri, som har blik for *børns perpspektiver.* Disse kan desuden ses repræsenteret gennem inddragelse af tegningerne i empirien, hvor børnenes eget udtryk står uberørt, frie for tolkninger. Samtidig med dette må vi på den anden side kontinuerligt forholde os til og anerkende at enhver fortolkning af *børnenes perspektiver,* i Hanne Warmings begrebsunivers, må anses som værende *børneperspektiver*, som altså aldrig rent og autentisk kan gengive *børnenes perspektiver.*

Warming peger på, at emergent lytning, men også mere generelt dét at forske med børn kræver, at vi som forskere forholder os refleksivt til vores egne forforståelser og måder at indsamle og fortolke empiri på. Gennem vores observationsnoter og visuelle metoder er vi derfor opmærksomme på, at det er os, der fremhæver, sorterer fra og stiller spørgsmål. På den baggrund er vi desuden bevidste om, at vores tilgange aldrig vil kunne sige sig fri af både at

åbne op for og begrænse børnenes udtryksformer, og at dette har betydning for, hvordan børnenes perspektiver og medskabelse samlet set træder frem i projektet (jf. Warming, 2019, s. 68-72).

Analysen vil nu bevæge sig til at kigge nærmere på episoder fra de fire workshops, hvor vi må erkende, at vi som facilitatorer bliver begrænsende for børnenes udtryksmuligheder. I empirien fremgår det nemlig flere steder, hvordan vi som facilitatorer udfordrer børnenes muligheder for frit at udtrykke sig gennem de 4 workshops. I følgende eksempler ses det således, hvordan vores intention om at praktisere emergent lytning, ved flere lejligheder udfordres i mødet med både vores etiske overvejelser og forventninger til forløbets indhold.

Flere empiriske situationer peger her på, hvordan vi finder det vanskeligt at integrere børnenes svar, i den struktur vi har planlagt workshoppene ud fra. Dette fremgår eksempelvis ved, at vi i løbet af den første workshop præsenterer børnene for Børnekulturhus Ama´r på et PowerPoint-slide, og i den forbindelse spørger om nogen af dem har kendskab til stedet. Da to børn beskriver deres kendskab, fremgår det her, hvordan vi finder det svært som facilitatorer at implementere børnenes personlige ytringer i den samlede retning, der var skabt for oplægget. Aske erfarer, hvordan han i situationen oplevede sig selv

> *[...]lidt diffus, f.eks. som da jeg spurgte klassen om der er nogen der kendte til BKA og der så var 2 elever der svarede, så fandt jeg det svært at implementere deres svar i hvad jeg stod og snakkede om og den retning der var på mit oplæg [...]* (Bilag 1, s 2)

Situationen illustrerer dermed, hvordan den fastlagte formidlingsramme, i situationen, bliver styrende og begrænser vores åbenhed over for børnenes perspektiver. Som Warming påpeger, forudsætter emergent lytning netop en villighed til at anstrenge sig for at lytte efter det vi ikke umiddelbart forstår eller opfatter som relevant (Warming, 2019, s. 68-72), hvilket i dette tilfælde altså ikke efterleves, da det støder sammen med behovet for styring i workshoppen. Også Martha oplever i første workshop, hvordan en oprigtig emergent lytning til tider kan være vanskelig, hvis man ikke er vedholdende i sin opmærksomhed på at skabe dette. Hun kommer nemlig under snakken om børnenes genstande til at præge samtalen i en bestemt retning;

> *Drengen med garnnøglen tager det vist ikke helt alvorligt, og jeg har svært ved at få en samtale med ham. Jeg spørger, hvorfor han valgte den, og den anden dreng siger, at det er fordi han er en kat. Jeg svarer, at han ikke ligner en kat, men de insisterer på, at han er en kat. De snakker om lasagne og Garfield. Jeg prøver at spørge drengen, om han vil tage en ting med til næste gang. Han siger, at han ikke ved, hvad han skal tage med. Jeg spørger ham, hvad han godt kan lide at lave derhjemme […]* (Bilag 3, s. 3).

Her ser vi altså en situation, hvor to børn egentlig indleder en legende samtale om garnnøgler, katte, Garfield og lasagne, som Martha ikke formår at lytte til. I stedet styres dialogen gradvist væk fra børnenes egne associationer og over mod emner som fritidsinteresser, sport og aktiviteter, der af os opleves mere relevante for workshoppen. Samtalen formes dermed, da vi forsøger at skabe sammenhæng og retning i interaktionen, hvilket kan forstås som et brud med emergent lytning, da prioriteringen af bestemte typer udsagn begrænser børnenes mulighed for at udfolde deres egne meningsskabelser, som Warming beskriver det (Warming, 2019, s. 67-72). Samtidig peger situationen på en mere grundlæggende usikkerhed i facilitatorrollen, hvor fornemmelsen af at samtalen skrider, medfører at vi i højere grad tager styring og former dialogen. Dette kommer netop til udtryk her ved første workshop, når vi dirigerer samtalen.

Denne usikkerhed knytter sig imidlertid ikke kun til faciliteringen af samtaler, men også til vores rolle som observerende forskere, hvilket har betydning for de perspektiver, der åbnes og lukkes for arbejdet med udfærdigelsen af dette efterfølgende skriftlige produkt. I vores empiri kan vi se, at vi ved flere af vores workshops reflekterer over, hvordan vi observerer *"rigtigt",* hvad der skal noteres, og hvordan vi kan opretholde et trygt rum for børnene under observationerne (Bilag 3, s. 4)

Disse etiske og metodiske dilemmaer peger altså på, hvordan den viden der produceres, ikke alene til tider begrænses af de strukturelle rammer vi skaber, men også af vores fortolkninger af, hvad der fremstår som meningsfuldt og relevant i selve situationen. Denne pointe kan forstås i lyset af Warmings forståelse af mennesket som et komplekst væsen, der ikke lader sig indfange af entydige beskrivelser, hvilket fordrer, at vi som forskere engagerer os ydmygt, eksperimenterende og reflekterende i mødet med børn. Denne bestræbelse indebærer en opmærksomhed på det enkelte barns perspektiv og en villighed til at tilpasse vores

forskningsproces i takt med det, der opstår (Warming, 2011b, s. 48-50). Vores løbende overvejelser om, hvorvidt vi kan repræsentere børnenes autentiske udtryk, kan således forstås som et forsøg på at forholde os ydmygt, eksperimenterende og reflekterende til børnenes samlede deltagelse i de fire workshops.

Samtidig understreger Warming som nævnt, at forskning med børn altid rummer en uundgåelig repræsentationsproblematik, da børns perspektiver aldrig kan gengives fuldstændigt autentisk, men altid vil være formidlet gennem vores fortolkende blikke. På tværs af eksemplerne ses det således, hvordan vi bestræber os på at nærme os børnenes erfaringer og meningsskabelser, samtidig med, at vi er med til at forme dem i situationerne. Eksemplerne viser altså, hvordan vores styring af samtalerne både muliggør og begrænser bestemte udtryk, da vi med et ønske om retning prioriterer nogle udsagn frem for andre. Dermed bliver det tydeligt, at *børnenes perspektiver* ikke altid, og i særdeleshed ikke i denne analyse, fremstår som rene gengivelser af deres oplevelser, men er præget af vores tilstedeværelse og fortolkninger og dermed netop i tråd med Warmings argumentation må anskues som værende *børneperspektiver*, idet vi ønsker at anerkende de uundgåelige begrænsninger, der knytter sig til at forsøge at repræsentere børn i forskning (Warming, 2019, s. 67-68).

Vores egen strukturelle rammesætning - børn som becomings?

At vi er præget af vores egen strukturelle rammesætning og løbende fortolkninger peger endvidere på, hvordan vi i flere tilfælde kommer til at tilgå børnene med en implicit forventning om, at de skal agere på samme måde som os voksne. Dette træder særligt tydeligt frem ved fjerde workshops, hvorunder vi foretager to interviews. Her fremhæves det både af Martha og Ayse, som laver interviewene, at det er vanskeligt at interviewe børnene, med en argumentation om, at børn ikke formulerer sig i lange og uddybende forklaringer, som voksne gør. Ayse beskriver, hvordan hun erfarer at, selvom hun har *"[...] arbejdet med børn i samme aldersgruppe, føler jeg at det er svært at føre en samtale med pigen, fordi de ikke på samme måde som voksne kan udtrykke sig i lange og uddybende forklaringer"* (Bilag 2, s. 6).

Her fremstilles børnene altså som mindre kompetente i deres måder at udtrykke sig på, sammenlignet med voksnes måder at udtrykke sig på. Ligeledes ser vi også, hvordan vi selv flere gange ligger under for normative forestillinger om børn, som kommer til udtryk bl.a. i antagelser om, at børn potentielt kan sabotere workshoppen (Bilag 1), hvilket kan betragtes

som en forståelse af barnet som noget ufærdigt, der ikke kan indordne sig de strukturer vi, som voksne, har skabt. Disse spændinger kan, ifølge Warming, ses i forlængelse af en bredere tendens, hvor børnene som gruppe risikerer at blive homogeniseret og forstået ud fra generaliserende antagelser. Warming kritiserer netop denne tilgang og understreger, at det er en etisk fordring at anerkende ethvert barn som sit eget, og møde dem med en oprigtig interesse for deres unikke perspektiver. I forlængelse heraf peger hun på, at børns stemmer ofte ikke gives tilstrækkelig plads, til trods for at vi som samfund har en forpligtelse, til at sikre denne rettighed (Warming, 2019, s. 66-67).

De fremstillede empiriske eksempler knytter sig således til denne kritik, hvor vores børnesyn, i flere tilfælde, kan forstås som det Warming beskriver som at børn anskues som *becomings*, hvor de altså forstås som ufuldstændige og på vej mod at blive en del af normen, som voksne, og dermed ikke som selvstændige og kompetente aktører i deres eget nutidige liv (Warming, 2011a, s. 123). Dette tydeliggør endnu en gang det spændingsfelt vi befinder os i, når vi bedriver forskning med børn. Her opstår der endnu en gang etiske udfordringer i vores bestræbelser på at give plads til børnenes egne perspektiver, da vi i ovenstående empiriske eksempler til dels kommer til at reducere børnene til *becomings* på vej mod voksenlivet. Dette tager vi således med som forbehold, da vi ved at have indtaget dette børnesyn undervejs til tider i workshoppene har begrænset, hvordan vi i praksis lytter til og anerkender børnenes perspektiver.

Delkonklusion

Ovenstående tredje og sidste analysedel har belyst børnenes rolle som forskningsdeltagere i vores undersøgelse. Gennem inddragelse af Hanne Warmings begreber har analysedelen til en start anskueliggjort vores forsøg på under de fire workshops at bedrive *emergent lytning.* Her sås det, hvordan børnenes medbragte genstande under de fire workshops blev værdifulde udgangspunkter, for at gå nysgerrigt, åbent og emergent til børnenes individuelle fortællinger. Samtidig opstod desuden flere episoder, hvor den emergente lytning, i forlængelse af hele undersøgelsens pragmatiske erkendelsesinteresse, opstod kropsligt og sanseligt, f.eks. da en børnegruppe under den sidste workshop spontant inviterer os med ud på dansegulvet. Her får de den faciliterende rolle, og bliver på den måde skabere af den sociale og kulturelle kontekst.

Givetvis har dét at have børn som deltagere i denne undersøgelse dog også været udfordrende, og vi kan ingenlunde sige os fri af, at vi til tider i undersøgelsen falder i de faldgruber Warming advarer os mod. Her viste ovenstående analysedel bl.a., hvordan vi flere gange, særligt i samtalen, herunder de formaliserede interviews, har svært ved at acceptere børnenes retning, og i stedet forsøger at styre dem over i tematikker, som for os på givne tidspunkt virker mere relevante for undersøgelsen. Vi ser også, at vi i empirien og på denne måde til tider, imod vores intentioner, kommer til at reducere børnene til *becomings*, som ikke evner at udtrykke sig lige så fyldestgørende som voksne.

KAPITEL 9

DISKUSSION

Diskussion

På baggrund af de empiriske fund i specialets analyse del 1, 2 og 3, ønsker vi nu at diskutere vores ambitiøse forsøg på at etablere et undersøgelsesfællesskab præget af ligeværd, og det komplekse forhold vi dertil finder mellem børnenes forståelse af kultur, og hvorledes børnenes demokratiske deltagelse påvirkes af vores indvirken i feltet. Her vil vi med udgangspunkt i Gert Biestas perspektiver (2009; 2018) diskutere forholdet mellem de to forskningsspørgsmål, der indgår i specialet problemformulering. Vi ønsker dermed sagt at se nærmere på, hvordan vores aktionsforskning i praksis har bidraget til etableringen af et ligeværdigt undersøgelsesfællesskab, og hvorvidt vi i praksis levede op til vores egne intentioner. For yderligere at nuancere denne diskussion, vender vi også tilbage til pointer, der tidligere er skitseret af hhv. Eikeland (2006), i specialets state of the art, samt Brydon-Miller og Aragón (2018), der nuancerer aktionsforskning som en yderst kompleks forskningsmetode. Med denne diskussion ønsker vi således at nuancere det samlede bidrag vi med vores speciale kan siges at have, til det felt vi befinder os i. Afslutningsvist, vil vi diskutere projektets samlede analytiske generaliserbarhed.

Aktionsforskningens bidrag i en skolekontekst

Som nævnt inddrager vi i denne diskussion Gert Biestas perspektiver på demokratisk medborgerskab med afsæt i hans værk *Læring retur* (2009). Formålet er at undersøge, om vores workshops har bidraget til at skabe rum for demokratisk deltagelse, hvilket vi relaterer til den skolekontekst, som både vi og børnene har deltaget i, eftersom forløbet fandt sted i skoletiden. Med udgangspunkt i Biestas skelnen mellem uddannelse *til* og *gennem* demokrati, anvender vi denne opdeling til at diskutere, hvorvidt vi i praksis muliggjorde børnenes deltagelse i en Biesta-demokratisk-forstand, eller hvorvidt vores workshops i stedet var præget af en underliggende skolelogik (Biesta, 2009, s. 118).

Workshops som demokrati

Som det fremgår i anden analysedel, ses det her, at børnenes mest engagerede deltagelse opstår i situationer, hvor rammerne er åbne og fleksible, og hvor kroppen og de materielle omgivelser aktivt inddrages i meningsskabelsen. Dette træder særligt frem i workshop 1 og 3, hvor børnene gennem sanselige erfaringer og eksplorative samspil, med deres egne og hinandens genstande, samt diverse materialer, får mulighed for at udfolde sig som handlende og skabende subjekter, der i fællesskab opnår nye erfaringer, når de sanser og sammensætter

materialerne, og på den måde skaber nye meninger. Børnene har her fået rum til, gennem deres kroppe, at komme tættere på deres genstande, og danne nye refleksioner over dem og deres betydning, hvilket vi i analysedelen forstår som at deres mening opstår *"from the bottom up"*, fremfor gennem en kognitiv intellektualisering (jf. Johnson, 2007, s. 10). Med dette eksempel forstår vi, med Biestas skelnen mellem uddannelse *til* og *gennem* demokrati (2009, s. 118), at børnenes eksplorative deltagelse i praksis, giver dem mulighed for at engagere sig kropsligt og eksperimenterende med materialer, hvilket ifølge Biesta, bevæger deltagelsen væk fra en reproducerende læringslogik og hen imod det, han betegner som *uddannelse gennem demokrati*, hvor subjektet netop har mulighed for at deltage gennem konkrete erfaringer og handling (Biesta, 2009, s. 114, 118). De åbne og æstetiske processer, der særligt fremgår i workshop 1 og 3, understøtter altså netop betingelserne for Biestas pointe om, at demokratisk dannelse ikke blot handler om at lære *om* demokrati, men om at skabe rum, hvor individer kan handle, bringe egne fortolkninger i spil og møde andre i et pluralistisk fællesskab (Biesta, 2009, s. 130), hvilket netop ses, da børnene gennem disse tilfælde ikke styres mod ét korrekt svar, men i stedet engagerer sig i meningsskabelse, med plads til egne kulturelle udtryk, på egne præmisser. Ved at indtage Biestas perspektiv på de analytiske fund som beskrevet, kan vi således argumentere for, at vi i flere tilfælde lykkedes med vores ønske med specialet om at skabe rammerne for ligeværdige fællesskaber, hvorigennem vi kan opnå indsigt i børnenes skabelse og forståelse af kultur.

Workshops til demokrati

Når vi i denne diskussion ønsker at inddrage Biestas perspektiver, er det som sagt også af den årsag, at det i vores analytiske fund fremgår, at det har betydning for workshoppene, at de foregik i en skolekontekst. I vores analyse står det således også frem, at vi ved flere lejligheder ser både de deltagende børn, deres lærer og os selv, have svært ved at fralægge os det, som Biesta beskriver som en traditionel tilgang i skolen, hvor børnenes deltagelse farves af et rum, hvor børn forberedes til deres fremtidige demokratiske deltagelse (Biesta, 2009, s. 128).

Her erkender vi, i anden analysedel også, hvordan vores ønske om en indsigt i børnenes erfaringer ikke kan forceres gennem verbalisering, da børn ikke nødvendigvis kan verbalisere de betydninger, der ligger i tegninger (jf. Blume, 2018, s. 10-13). Det ses desuden, hvordan lærerens interventioner kontekstualiserer øvelser til, hvordan de *normalt* agerer og deltager i skolen. Det samme gælder ved at flere af børnene, som del af deres arbejde med maling på

stofrullen, stabiliserer deres proces, og begrænser deres eksplorative undersøgelse, hvilket kan tolkes som deres underliggende instrumentelle skolelogik, og orientering mod korrekt deltagelse (Biesta, 2009, s. 118; Biesta, 2018, s. 56).

Biesta forstår *handling*, som selve dét at være et demokratisk menneske. Han udfolder hertil hvordan den pædagogiske opgave består i at skabe rum til den enkeltes mulighed for udfoldelse, såvel som et fokus med plads til pluralitet og forskellighed (Biesta, 2009, s. 130). I analysen fremgår det flere steder, hvordan vi i faciliteringen af øvelser og gennem emergent lytning både skaber rum for børnenes verbale, kropslige, tavse og æstetiske udtryk, og på denne måde i flere tilfælde kan siges at tilgå dem som medborgere *(beings)*, med ret til at blive hørt. Det fremgår desuden, hvordan vi gennem praktisk og etisk dømmekraft skaber plads til børnenes *æstetiske samspil* i relationelle rum, med plads til, at børnenes sensitivitet og kropslige engagement får lov til at forme både processen og det færdige udtryk på stofrullen (Blomgren, 2018, s. 15-16). Biesta peger som sagt på, at demokratisk dannelse kræver både evnen til at handle og til at give plads til andre (Biesta, 2009, s. 130). I vores analyse ses dette blandt andet i disse æstetiske samspil, hvor børnene ikke blot udtrykker sig selv, men også må navigere i andres udtryk og intentioner. Her opstår en form for fælles meningsskabelse, der jf. Biesta (2009), kan forstås som et diverst rum med plads til pluralitet.

Samtidig ligger der dog en væsentlig nuance i, at disse rum ikke opstår af sig selv, men er betinget af vores aktive facilitering og dømmekraft. Når vi, gennem dét Blomgren betegner som *ensemblespil*, løbende må tune os ind på hinanden og på børnene, gennem subtile gestiske, kropslige og intuitive responser (Blomgren, 2018, s. 13), bliver det tydeligt, at børnenes handlemuligheder er situerede og afhængige af de betingelser, vi som voksne skaber. Dette kan i en Biesta-demokratisk-forstand forstås som nødvendigt, med henblik på den enkeltes diverse udfoldelse i det pluralistiske fællesskab (Biesta, 2009, s. 130). Biestas skildring kan imidlertid også opfattes som et komplekst og potentielt problematisk vilkår. På den ene side muliggør vores facilitering, at børnene kan handle og bringe deres egne perspektiver i spil. På den anden side indebærer det, at børnenes muligheder skabes af vores situerede rammesætning.

I vores første analysedel fremgår det desuden, hvordan vi til tider finder det vanskelig at opretholde en åben, afstemmende og sensitiv indstilling. Her ses det, at vi i flere tilfælde har svært ved at placere børnenes bidrag i den ramme, vi selv har skabt, ligesom vi har generelle

overvejelser om børnene, som kategoriserer dem som en homogen gruppe. I analysedel tre ses det yderligere, hvordan vi i flere tilfælde bliver begrænsende for børnenes udtryksmuligheder, ved at styre samtalerne i bestemte retninger. Det fremgår her, hvordan vores etiske overvejelser om, hvad der skal skrives ned, begrænses af både de strukturelle rammer vi skaber, men også af vores fortolkninger af, hvad der fremstår som meningsfuldt og relevant i situationerne. Samlet set positionerer disse faktorer til tider børnene som uansvarlige, inkompetente og sårbare *becomings* (jf. Warming, 2019, s. 66-67). I analysen tager vi derfor forbehold for, hvordan dette børnesyn, til tider har begrænset vores tilgang og anerkendelse af *børns perspektiver* i praksis. At betragte børn som *becomings*, og som nogen, der skal lære at fungere som ansvarlige, kompetente voksne (jf. Warming, 2011a, s. 123), kan imidlertid let oversættes med Biestas beskrivelse af, hvordan skolens traditionelle tilgang fordrer en instrumentel tænkning om demokratisk dannelse, hvor børn skal forberedes til deres fremtidige demokratiske deltagelse, gennem uddannelse (Biesta, 2009, s. 113, 128). Således forstår vi, at vi ved at tilgå børn som *becomings* også kommer til at positionere dem ud fra denne instrumentelle tænkning.

At vi i analysen flere steder positionerer børnene som *becomings*, peger altså på, hvordan vi selv er influerede af den skolelogik, som Biesta netop ønsker at gøre op med. For at tydeliggøre betydningen af, at vi i praksis til tider læner os op ad skolens traditionelle struktur, inddrager vi i det følgende afsnit relevante dele af Folkeskolelovens formålsparagraf, som blev præsenteret i specialets indledning.

Diskussion af læring og demokrati

I Folkeskolelovens formålsparagraf fremhæves både læring og demokrati som centrale mål, hvor elever både skal indgå i rammer, der skaber oplevelser, fordybelse og erkendelse, samtidig med at de skal tilbydes kundskaber, færdigheder og lyst til læring, som del af et demokratisk samfund. Med Biesta kan dette forstås som et spændingsfelt mellem uddannelse *til* og *gennem* demokrati, hvor skolen både skal forberede elever til fremtiden og skabe rum for deltagelse her og nu (Biesta, 2009, s. 118). I Folkeskolelovens formålsparagraf fremhæves det altså eksplicit, at skolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og lyst til at lære mere (Folkeskoleloven kap.1 §1, 2019).

Denne tilgang peger ikke blot på læring som noget, der finder sted i skolen, men som en grundlæggende orientering mod fremtiden, hvor eleven kontinuerligt skal udvikle sig og være

motiveret for yderligere læring. I et Biesta perspektiv kan dette antages at være udtryk for den logik, der ligger til grund for idéen om *livslang læring*, hvilket Biesta retter skarp kritik imod, da han betragter dette som en instrumentel forståelse af uddannelse, der ikke blot skal fremme demokratisk dannelse, men også skabe individer, som kan indgå i en global kapitalistisk økonomi (Biesta, 2018, s. 56, 68).

På baggrund af formålsparagraffens beskrivelse, kan der endvidere udledes en underliggende orientering om elevens læring skal faciliteres af skolen, der altså skal give elever kundskaber og færdigheder (Folkeskoleloven kap.1 §1, 2019), hvilket dermed positionerer skolen som den, der bestemmer hvilken læring, der kan finde sted. At vi i flere tilfælde tillægger os en forståelse af læring ud fra det Biesta kalder en traditionel tilgang gør det endog tydeligt, at vores projekt ikke alene udfolder sig som et alternativ til denne skolelogik, men i lige så høj grad formes af den. På baggrund af ovenstående forståelser af læring og demokrati træder det altså tydeligt frem, at vores praksis er indlejret i et komplekst spændingsfelt. På den ene side, forsøger vi at arbejde med en læringsforståelse, hvor børnene gennem deres egne handlinger, sansninger og erfaringer er med til at skabe mening. På den anden side er vi samtidig påvirket af en skolekontekst, hvor læring fremstår som et eksplicit mål og som noget, der forventes at finde sted, som en underliggende orientering mod udvikling af børns kundskaber og færdigheder, som vi selv, både bevidst og ubevidst medbringer i vores facilitering.

Vores rolle: Mellem intention og praksis

De ovenstående perspektiver hjælper os med at forstå forholdet mellem vores intentioner og vores faktiske handlinger i praksis ved at tydeliggøre, at vores projekt ikke udelukkende kan forstås som et forsøg på en realisering af vores oprindelige ambitioner, men ligeledes som en praksis indlejret i et komplekst felt af forskellige logikker. Dette tydeliggør også, at vores intention om at skabe ligeværdige undersøgelsesfællesskaber ikke kan forstås isoleret fra de institutionelle rammer, og den situering vi alle i gruppen hver især bringer med os ind i feltet. Her bliver de førnævnte perspektiver fra Brydon-Miller og Aragón (2018) derfor centrale at vende tilbage til. Ifølge Brydon-Miller og Aragón findes der nemlig flere udfordringer ved aktionsforskning som metode. Her beskriver de bl.a., at forskeren konstant må navigere mellem forskellige roller og ansvar, som løbende opstår i en emergent og uforudsigelig proces (Brydon-Miller og Aragón, 2018, s. 19–21). Forskeren indtager derfor ikke én fast position, men bevæger sig mellem roller som facilitator, underviser, relationsskaber og ekspert, hvilket skaber et komplekst spændingsfelt mellem intention, praksis og deltagernes

forventninger (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 44–45). Med dette perspektiv, kan vi i vores analytiske fund fra første analysedel se, hvordan samarbejdet med læreren, og dét at vi befinder os i en skolekontekst, udfordrede vores intentioner. Læreren indgik både som en vigtig samarbejdspartner i vores *cross-over samarbejde* (jf. Blomgren, 2018, s. 12-13) men også som en repræsentant for skolens logik, hvilket blandt andet kom til udtryk i situationer, hvor hun motiverede børnene til at deltage, men også ved at hun regulerede deres engagement. Dette stod til tider i kontrast til vores egen intention om at åbne op for et undersøgende rum med frivillig deltagelse. Samtidig viser analysen, hvordan vi selv var påvirkede af denne kontekst og i praksis kom til at indtage roller, der lignede lærerens, eksempelvis ved at vi styrede samtaler mod refleksion. Dette kan i Brydon-Millers og Aragóns optik forstås som et udtryk for, hvordan vi i en forskerposition ikke er neutrale, men formes i relation til feltet og de eksisterende strukturer vi befinder os i (2018, s. 44–45).
En anden udfordring, som Brydon-Miller og Aragóns fremhæver, er de tidsmæssige og relationelle begrænsninger, der kendetegner aktionsforskning (2018, s. 26–27, 35–36). Når vi genbesøger vores udfordringer med at inddrage børnenes input og facilitere samtaler, herunder vores forsøg på at fremtvinge verbalisering af deres tegninger, skal dette altså ikke udelukkende forstås som et udtryk for en underliggende instrumentel skolelogik og orientering mod korrekt deltagelse, som vi tidligere i argumenterede for. Brydon-Millers og Aragón tidsperspektiv peger nemlig på, at vores begrænsede tidsramme ligeledes kan have haft væsentlig betydning for vores tilgang. Den korte periode vi havde sammen med børnene, kan i dette lys forstås som ledende til vores lettere desperate forsøg på at generere empirisk materiale, hvilket i praksis betød, at vi havde sværere ved at møde børnene med tilstrækkelig tid til at gå ydmygt og relationsopbyggende til værks. Set i dette lys fremstår vores handlinger som et resultat af aktionsforskningens kompleksitet, hvor vores egne faglige intentioner og selvforståelse, ledte os til at prøve at forcere tilstrækkelig empiri. Dermed kan vores udfordringer forstås som et produkt af både de kontekstuelle vilkår og forskerpositionens indlejrede spændinger mellem vores bagvedliggende idealer og faktiske møde med praksis.

Det kan således antages, at tidsrammen i vores projekt har udgjort en væsentlig faktor for vores tilgang til feltet, da vi oplevede et pres for at generere empiri inden for en begrænset periode. Dette faglige ansvar overfor os selv, kan derfor forstås som en ubevidst og uforudsigelig del af processen, der har påvirket vores handlinger og prioriteringer i mødet med børnene (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 19–21).

At vi trods alt formåede at sadle om og skabe rammerne for, at den tredje workshop kunne opstå, skal således også honoreres, som vores evne til trods alt at mestre flere roller i feltet, og på trods af den korte tidsperiode, vise respekt, villighed og tillid til børnene, ved at åbne workshoppen op, og give plads til at vi i stedet kunne lære noget af dem (Brydon-Miller & Aragón, 2018, s. 26-27, 35-36).

Opsamling

På baggrund af ovenstående diskussion kan det sammenfattende fremhæves, at vi som aktionsforskere ikke fuldt ud kan indfri de mange roller og opgaver, som metoden fordrer. Diskussionen viser desuden, hvordan vi løbende har måttet navigere i et komplekst spændingsfelt mellem intention og praksis, hvor vores handlinger formes af både kontekstuelle vilkår, relationelle dynamikker og egne faglige forpligtelser.
I forlængelse af Brydon-Miller og Aragón, der peger på, at forskere i praksis ikke kan håndtere eller udfylde alle disse roller fuldt ud, og at der netop ligger et potentiale i kontinuerlig refleksion over egen position, som kan føre til et dybere kendskab til sig selv og sin forskerrolle, bliver det tydeligt, at aktionsforskning ikke handler om at mestre én fast rolle. Derimod påpeger Brydon-Miller og Aragón at det handler om løbende at forholde sig refleksivt og selvkritisk til egne antagelser, magtpositioner og blinde vinkler (2018, s. 41–45). Vores ovenstående diskussion vidner således om, hvordan vores proces har bidraget til et dybere kendskab til os selv og vores forskerrolle, herunder hvordan vi er påvirket af både skolekonteksten, metodiske idealer og vores egne intentioner.

Specialets analytiske generaliserbarhed

I lyset af Eikelands (2006) kritik af den såkaldte *nedladende etik* (condescending ethics) der, ifølge ham, kendetegner traditionel forskning, bliver vores refleksioner over vores egen forskerrolle særligt relevant. Eikeland peger nemlig på, at forskningspraksisser risikerer at reproducere subtile magtstrukturer, og dét han kalder *andetgørelses-effekter* (othering effects), hvis deltagerne fastholdes som objekter frem for aktive medskabere af viden (Eikeland, 2006, s. 37–43). Eikeland fremhæver hertil, at selvom aktionsforskning netop søger at etablere mere *ligeværdige undersøgelsesfællesskaber*, indfries denne ambition ikke bare automatisk, da der stadig er risiko for at falde tilbage i asymmetriske relationer, hvis forskeren ikke kontinuerligt forholder sig refleksivt til sin egen position og praksis (Eikeland, 2006, s. 45 - 47).

Set i dette perspektiv kan vores erkendelse af ikke fuldt ud at kunne indfri aktionsforskningens idealer ikke blot forstås som en begrænsning, men også som en vigtig indsigt. Vores løbende refleksioner over spændingsfeltet mellem *intention* og *praksis,* kan netop ses som et forsøg på at skabe den refleksive distance, som Eikeland beskriver, er afgørende for mere valid og etisk forsvarlig forskning (2006, s. 45 - 47). Det er således ikke graden af, hvor perfekt vi efterlever vores metodiske idealer, der udgør det centrale omdrejningspunkt i specialet. I stedet er det vores transparente og refleksive overvejelser omkring vores positioneringer, valg og begrænsninger, der bliver det afgørende for vores bidrag til feltet.

I forlængelse af vores speciales indledende problemfelt, hvor vi med afsæt i en praksisnær, bottom-up tilgang undersøger børns møde med kultur i en konkret skolekontekst, søger vi som sagt ikke hverken at producere generelle metoder for, hvordan børn bør deltage i kulturlivet eller som forksningsdeltagere. Som det også fremgår af vores inspiration fra Ahrenkiel og Nielsen (2012) og DFIR [rapporten] (2024), er vores sigte i stedet at udvikle situeret viden, der tager højde for praksissens kompleksitet og modstår forestillingen om "*quick fix*" løsninger.

Vores speciales analytiske generaliserbarhed ligger derfor også i de spændingsfelter, vi har identificeret i ovenstående diskussion. Herunder, hvordan vores intentioner om at skabe ligeværdige undersøgelsesfællesskaber udfordres af de institutionelle rammer, hvor vi som forskere bevæger os mellem at indtage roller som hhv. anerkendende facilitatorer, og styrende, faglige aktører, som præges af en skolelogik, samt hvordan de tidsmæssige og relationelle vilkår påvirker mulighederne for børnenes deltagelse som kulturskabere.

At viden i dette aktionsforskningsprojekt konstrueres situeret og kontekstuelt, hvor vi som forskere uundgåeligt er medskabende, leder altså til at et generaliserende fokus i projektet forskydes fra, hvorvidt resultaterne kan generaliseres som "*quick fix*", til i stedet at se på, hvordan projektet kan bidrage med analytiske indsigter, der kan viderebearbejdes, som et "*slow fix*", til andre sammenhænge (jf. Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 36–37).
Denne pointe flugter med selve vores pragmatiske erkendelsesinteresse, hvor viden forstås som noget, der udvikles i og gennem praksis og derfor ikke afsluttes endegyldigt, men løbende kvalificeres og transformeres. I forlængelse heraf ønsker vi, inspireret af John Dewey (1938), at skrive os ind i et bredere forskningsfelt af pragmatisk, aktionsforskningsinformeret

forskning med børn som omdrejningspunkt, som vi både trækker på og bidrager til. Vores ambition er derfor at bidrage med perspektiver, der kan genoptages, videreudvikles og kvalificeres i andre sammenhænge og på andre tidspunkter. Og netop i denne mulighed for videre bearbejdning og fortsat undersøgelse ligger vores speciales analytiske generaliserbarhed.

PoPPYPlaYTime
HuggyWuggy
PoPPYPlaY

KAPITEL 10

KONKLUSION

Konklusion

I dette afsluttende afsnit sammenfatter vi den centrale viden, som vi med dette speciale har genereret, i relation til vores gennemgående undersøgelsesinteresse:

Hvordan kan aktionsforskning med udgangspunkt i børns perspektiver og med vægt på æstetiske processer bidrage til:

- *et indblik i, hvordan børn forstår kultur*
- *et potentiale for mere ligeværdige undersøgelsesfællesskaber*

Med dette afsnit ønsker vi således at fremhæve vores situerede indsigter, samt hvordan vi bidrager til det aktionsforskningsfelt, som vi, med dette speciale, selv er en del af.

Situeret indsigt i børns kulturforståelse

I vores aktionsforskning og æstetiske praksis fremgår det, at børns kulturforståelse i vores speciale anses som noget de gør, oplever og indgår i sammen. Dette kom særligt til udtryk i børnenes arbejde med maling på en stofrulle. Her opstod børnenes kulturforståelse gradvist, som et kropsligt og sanseligt samspil, og som et fælles, næsten synkront arbejde. Processen fremstod som en proces, der af flere børn desuden bar præg af institutionelle erfaringer. En betydelig indsigt findes her, da børnene navngav dette arbejde med stof og maling. I fællesskab fandt de på titlen *"Det Kiksede Moderne Kunstværk"*. Eksemplet vidner om, hvordan børnenes forskelligheder, uenigheder og æstetiske valg fik plads som en samlet, flerstemmig kulturforståelse, hvor både humor og refleksion indgik i deres samlede integrative navngivning. Et andet centralt eksempel viser børnenes kropslige og intuitive kulturforståelse. Her så vi, hvordan børnene uplanlagt begyndte at danse til deres egen playliste og inviterede os voksne med. Situationen var ikke faciliteret, men drevet af børnenes egne initiativer og kropslige udtryk. I denne situation blev det tydeligt, at kultur for børnene ikke kun er noget, man taler om eller repræsenterer, men noget man deltager i. Samtidig blev de traditionelle facilitatorroller vendt om, da børnene indtog en faciliterende position og inviterede os voksne ind i deres kropslige praksis og kulturforståelse. I projektet konkluderer vi dermed at børns kulturforståelse træder frem som noget, de skaber i relationer og i konkrete processer, frem for som noget fast og entydigt.

Potentiale for ligeværd i æstetisk praksis

I forlængelse af specialets indsigter i børnenes kulturforståelse, og med henblik på at besvare problemformuleringens anden del, bliver det centralt at fremhæve, hvordan vores egen rolle i feltet har afgørende betydning for, om børnene får mulighed for at skabe deres kulturforståelse gennem ligeværdige undersøgelsesprocesser. Her ses det at, hvis vi selv relationelt, kropsligt og æstetisk lytter til børnenes initiativer, understøtter vi potentialet for at de kan fungere som ligeværdige deltagere i specialet. Dette træder eksempelvis frem i den førnævnte uplanlagte dansesekvens, hvor vi tillader børnenes nonverbale udtryk at blive styrende for undersøgelsens retning. Det samme gør sig gældende i workshop 3, hvor vi tillader børnene at overtage styringen af maling på stof, samt ved at vi generelt tillader børnenes æstetiske udtryk for at få lov til at fylde, som indsigter i deres alsidige kulturforståelser.

Skønt æstetisk praksis har potentiale til at skabe ligeværdige undersøgelser og indsigt i børns kulturforståelse, er der dog flere resultater, der viser, hvordan vi som forskere også kan begrænse dette potentiale. Det fremgår her, at vi løbende bliver udfordret af, at vi netop skal turde være åbne og nysgerrige på børnenes nonverbale og æstetiske udtryk. Denne udfordring bliver særligt tydelig, da vi, præget af institutionelle erfaringer, og den tidsknappe ramme for specialet, flere gange tilgår børnene som uansvarlige *becomings*, der skal lære hvordan man fungerer som kompetent voksen (jf. Warming, 2019, s. 66-67), hvilket kan ses at underminere børnenes intuitive og relationelle kulturforståelse. Vi kan på den baggrund konkludere at potentialet for ligeværd kan opstå, som en del af aktionsforskning med udgangspunkt i børns perspektiver, og med vægt på æstetiske processer, men at det afhænger af, hvorvidt børnene gives mulighed for at udtrykke sig frit og intuitivt i praksis.

Omend vi med afsæt i Johnson (2007, s. 11-14), tillagde os et kropsligt fokus gennem hele undersøgelsen, erfarede vi altså at dette ikke uden videre lod sig realisere. At vi, gennem vores iterative grundprincip, alligevel formåede at få øje på vores begrænsende institutionelle tilgang til børnene og i stedet udviste tillid til børnenes egen undersøgelsesproces, skabte bedre betingelser for børnenes ligeværdige deltagelse og for at børnenes skabende kulturforståelse kunne blomstre. Med det sidste punktum i denne konklusion ønsker vi derfor at bidrage med indsigter til hvordan forskere i samme felt kan frigøre potentialet for at der kan opstå en mere ligeværdig undersøgelse, ved ikke bare metodisk men også i praksis at udvise tillid til kropslige og æstetiske udtryk, som legitime vidensformer, hvorfor vores speciale kan betragtes som en række essentielle overvejelser herom.

Formidlingsartikel

Formidlingsartiklen er vedlagt som bilag (Artikel)

Litteraturliste

Ahrenkiel, A., & Nielsen, B. S. (2012). Viden og forandring - den quick fix. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2012*(3), 34–41.

Andersen, J., Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., & Perry, K. A. (2018). Den ufærdige fremtid - Aktionsforskningens potentialer og udfordringer. I J. Andersen, A. Bilfeldt, M.S. Jørgensen & K. A. Perry (red.), *Den ufærdige fremtid: Aktionsforskningens potentialer og udfordringer* (s. 5-18). Aalborg Universitetsforlag. https://forskning.ruc.dk/da/publications/den-uf%C3%A6rdige-fremtid-aktionsforskningens-potentialer-og-udfordrin/

Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik, 8*(47), 6-21.

Bébe, D. S. (2026). Børnenes trepart: Vejen til fri og lige adgang til kunst og kultur. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, *42*(72), 181-188. https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165796

Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder [Børnekonventionen FN], BKI nr. 6 af 16/01/1992, Retsinformation (1992). https://www.retsinformation.dk/eli/ltc/1992/6

Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen [Folkeskoleloven], LBK nr. 823 af 16/08/2019, Retsinformation (2019). https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989

Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. (M. Schneekloth, overs.). Unge Pædagoger. (Originalt værk udgivet 2006).

Biesta, G. J. J. (2018). *Undervisningens genopdagelse.* (L. Grandjean, overs.). Forlaget Klim. (Originalt værk udgivet 2017).

Bladt, M., Husted, M., & Tofteng, D. M. B. (2018). Aktionsforskning som anvendt forskning? mellem anvendelse, nytte og kritik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, *2018*(1), 16–24.

Blomgren, H. (2018). Plastikhytter, musik og sommerfugle - om samskabende æstetiske processer i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, *17*(2), 1–19. https://doi.org/10.7577/nbf.1787

Blume, M. (2015). ”Ah, oh, nejjjj!” om eksperimentelle processer i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning*, *9*(2), 1–17. https://doi.org/10.7577/nbf.863

Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). An epistemology of the hand: Putting pragmatism to work. I P. Gibbs (red.), *Learning, work and practice: New understandings* (s. 147-163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4759-3_11

Brydon-Miller, M. & Aragón, A. O. (2018). The 500 Hats of the Action Researcher. I J. Andersen, A. Bilfeldt, M.S. Jørgensen & K. A. Perry (red.), *Den ufærdige fremtid - Aktionsforskningens potentialer og udfordringer* (19-47). Aalborg Universitetsforlag. https://forskning.ruc.dk/da/publications/den-uf%C3%A6rdige-fremtid-aktionsforskningens-potentialer-og-udfordrin/

Christensen, P. H. (2000). Etiske fordringer. I J. Kampmann & P. Schultz Jørgensen (red.), *Børn som informanter* (s. 215–232). Børnerådet.

Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd [DFIR]. (2024). *Forskningsinformeret velfærdsinnovation i de danske kommuner*. https://dfir.dk/publikationer/2024/oktober/dfir-rapport-forsknings-informeret-velfaerds-innovation-i-de-danske-kommuner/

Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry.* (1. udg.). Holt, Rinehart and Winston.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. (1 udg.). (J. Wrang, overs.). Klim. (Originalt værk udgivet 1910).

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (2012). Indledning. I: G. Duus, M.

Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning - en grundbog* (s. 13-17). Samfundslitteratur.

Eikeland, O. (2006). Condescending ethics and action research: extended review article. *Action Research, 4*(1), 37–47. https://doi.org/10.1177/1476750306060541

Frandsen, M.S. (2018). Sociale læreprocesser: John Deweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning. I J. Andersen, A. Bilfeldt, M.S. Jørgensen & K. A. Perry (red.), *Den ufærdige fremtid: Aktionsforskningens potentialer og udfordringer* (s. 69-99). Aalborg Universitetsforlag. https://forskning.ruc.dk/da/publications/den-uf%C3%A6rdige-fremtid-aktionsforskningens-potentialer-og-udfordrin/

Hansen, L. E., Særkjær, C., & Lund, M. L. (2026). Forord: BØV - Børns møde med den nationale kulturarv. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, *42*(72), 7–18. https://doi.org/10.7146/buks.v42i72.165758

Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, *15*(3), 274–288. https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022

Jensen, J. B. (2012). Musik, kunst og æstetisk læsning. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng. (red.), *Aktionsforskning - en grundbog* (s. 159-170). Samfundslitteratur.

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. The University of Chicago Press.

Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund. *Feltarbejde med børn: Metodologi og etik I etnografisk børneforskning* (s. 167-183). Gyldendal.

Københavns Kommune (u.å.a). *Børnenes eget kulturhus* [Børnekulturhus Ama'r]. Lokaliseret d. 19/4-2026 fra https://bornekulturhusamar.kk.dk/

Københavns Kommune (u.å.b). Husets vision [Børnekulturhus Ama'r]. Lokaliseret d. 27/5-2026 fra https://bornekulturhusamar.kk.dk/om-os/husets-vision

Københavns Kommune (2023). *Kultur- og fritidspolitik 2023-2026*. https://www.kk.dk/politik/politikker-og-indsatser/kultur-idraet-og-fritid/kultur-og-fritidspolitik

Lau, C. B., & Sattrup, L. (2018). Perspektivskift som nye demokratiske begyndelser. *Forskning og forandring*, *1*(1), 101–121. https://doi.org/10.23865/fof.v1.989

Mogensen, H. O. & Dalsgård, A. L. (2018). At være til stede: Deltagelse og observation. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (red.), *Antropologiske projekter* (s. 163–180). Samfundslitteratur.

Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningens historie: På vej til et refleksivt akademisk selskab. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning - en grundbog* (s. 19–39). Samfundslitteratur.

Rasmussen, A. B., Kortbek, H. B., & Schmidt, C. H. (2024). Intra-aktiv aktionsforskning: Børns møder med børnekultur. *Nul til fjorten (0-14) – Pædagogisk tidsskrift*, *2024*(4), 34–37. Artikel 6. https://www.ucviden.dk/files/197839842/0-14_4-2024_indhold_s_34-37.pdf

Rowell, L., Riel, M., & Polush, E. (2017). Defining action research: On dialogic spaces for constructing sharing meanings. I L. Rowell, M. Bruce, J. Shosh, & M. Riel (red.), *The Palgrave international handbook of action research* (s. 85–101). Palgrave Macmillan.

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

Unicef (u.å) *FN's Børnekonvention – alle børn har rettigheder* [Børnekonventionen]. Lokaliseret d.

24/6-2026 fra https://www.unicef.dk/vores-arbejde/boernekonventionen/?srsltid=AfmBOoqgupxFY4fVgO82caJLJSCAziwZsCC68N0vyQ9jk37UsSlpE9yN

Warming, H. (2011a). Children's participation and citizenship in a global age: Empowerment, tokenism or discriminatory disciplining? *Social Work & Society*, *9*(1), 119–134.

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

Warming, H. (2019). Børneperspektiv - en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5*, 62–76. https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424

Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. I K. E. Petersen & L. Ladefoged (red.), *Forskning med børn og unge: Etik og etiske dilemmaer* (s. 67-80). Hans Reitzels Forlag.